

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Micaela Ferreira Marques

UMinho | 2014

Maria Micaela Ferreira Marques

**Impacto e efeitos da avaliação externa no
agir e no sentir dos professores de
matemática do 2.º e do 3.º ciclos do
ensino básico**

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.



outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Micaela Ferreira Marques

**Impacto e efeitos da avaliação externa no
agir e no sentir dos professores de
matemática do 2.º e do 3.º ciclos do
ensino básico**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
e Inovação Educativa

Trabalho realizado sob orientação do
Prof. Doutor José Augusto de Brito Pacheco

outubro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Micaela Ferreira Marques

Endereço eletrónico: micaela.marques@sapo.pt

Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 27/10/2014

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor José Augusto Pacheco, por toda a disponibilidade, incentivo e orientação ao longo destes dois anos.

Aos meus pais, pelo encorajamento e apoio de sempre.

Aos colegas e amigos que colaboraram na realização deste projeto.

A todos aqueles que, de alguma forma, me acompanham.

Resumo

Numa época em que a escola se encontra sob a presença permanente da avaliação, em que a qualidade, a eficiência e a eficácia do ensino e da aprendizagem são exigências, não só dos pais e encarregados de educação, mas também da sociedade em geral, que ultrapassa as fronteiras nacionais, através da orientação e supervisão, exercidas por organismos internacionais (OCDE, União Europeia, Unesco), o Estado português valoriza a avaliação externa de escolas e a avaliação externa das aprendizagens como formas de avaliar o sistema educativo nacional. Porém, o facto de um sistema educativo ser avaliado, não garante, por si só, a sua efetiva melhoria, pelo que se torna essencial “avaliar a avaliação”, isto é, aferir o impacto e os efeitos que vai produzindo nas escolas, nomeadamente a avaliação que se reveste de externalidade e que é determinada pelos decisores políticos e implementada pelos organismos governamentais para regular a educação.

Com este estudo, pretendemos avaliar o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas e da avaliação externa das aprendizagens, nas práticas curriculares e pedagógicas, bem como no desenvolvimento profissional dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.

Através de uma metodologia de natureza quantitativa, utilizando como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário, recolhemos as perspetivas, sobre as duas formas de avaliação externa anteriormente referidas, de 179 professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos, a exercer funções em escolas públicas dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo.

Os resultados desta investigação evidenciaram, por um lado, um distanciamento dos professores inquiridos da avaliação externa de escolas e, por outro, uma clara adesão à avaliação externa das aprendizagens, concretizada através da realização das provas finais de ciclo na disciplina de matemática.

Na perspetiva dos professores inquiridos, os efeitos mais evidentes da avaliação externa de escolas são a valorização dos resultados académicos e dos *rankings* das escolas, aliás, únicos efeitos comuns às duas formas de avaliação externa em estudo. Verificou-se que a avaliação externa de escolas não está a produzir quaisquer efeitos ao nível das práticas curriculares e pedagógicas destes professores, nem no seu desenvolvimento profissional, efeitos estes que acontecem, de forma mais acentuada, ao nível da avaliação interna dos alunos, cada vez mais padronizada e centrada nos testes, e consequentemente, na abordagem do currículo, mas como consequências da avaliação externa das aprendizagens.

Os resultados obtidos interpelam-nos acerca das razões pelas quais a avaliação externa de escolas, na perspetiva dos docentes inquiridos, não está a conseguir transpor as portas das salas de aula, e aí produzir efeitos que, efetivamente, se traduzam em melhoria, sendo ainda evidente a necessidade de repensar a articulação das duas formas de avaliação externa em estudo.

Abstract

At a time when school is under the permanent presence of evaluation, where the quality, efficiency and effectiveness of teaching and learning are requirements, not only of parents and carers, but also of society in general, which transcends national boundaries, through the guidance and supervision exercised by international organizations (OECD, European Union, UNESCO), the Portuguese State values the external evaluation of schools and the external assessment of learning as ways to evaluate the national education system.

However, the fact that an educational system is being assessed does not guarantee, by itself, its effective improvement, and it is, therefore, essential “to evaluate the evaluation”, ie, to assess the impact and the effects it will produce in schools, particularly evaluation that is of externality and is determined by policy makers and implemented by governmental bodies to supervise education.

With this study, we intend to evaluate the impact and effects of external evaluation of schools and external assessment of learning in curricular and pedagogical practices, as well as personal and professional development of mathematics teachers of the 2nd and 3rd cycles of basic education.

Through a quantitative methodology, using the questionnaire survey, we collected the prospects on the two aforementioned forms of external evaluation of 179 mathematics teachers of the 2nd and 3rd cycles, that perform duties in public schools of the districts of Braga, Porto and Viana do Castelo.

The results of this research showed, on the one hand, a detachment of the teachers surveyed for external assessment of schools and, secondly, a clear adherence to the external assessment of learning achieved through final exams in the discipline of mathematics.

According to the perspective of teachers surveyed, the most obvious effects of the external evaluation of schools are related to the enhancement of academic results and school rankings. Incidentally, these are the only effects common to the two forms of external assessment.

The results also showed that the external evaluation of schools is not producing any effects either at the level of curricular and pedagogical practices of these teachers or in their professional development. The most significant effects happen at the level of internal assessment of students that is increasingly standardized and focused on tests, which also affects the curriculum approach, but as consequences of external learning assessment.

The results make us wonder about the reasons why, in the perspective of the teachers surveyed, the external evaluation of schools is failing to cross the border of the classroom, and produce effects which effectively translate into improvement there. It is also evident the need to rethink the articulation of the two forms of external evaluation studied.

Índice

Introdução	17
Capítulo I – Problemática da Investigação	
1. Avaliação externa de escolas	22
1.1 Exemplos internacionais	25
1.2 Avaliação externa de escolas em Portugal	29
1.2.1 O primeiro ciclo de avaliação externa de escolas	33
1.2.2 O segundo ciclo de avaliação externa de escolas	34
1.3. Pareceres, recomendações e relatórios sobre a avaliação externa de escolas em Portugal	35
1.3.1. Parecer n.º5/2008 do CNE	36
1.3.2. Parecer n.º3/2010 do CNE	39
1.3.3. Recomendação n.º1/2011 do CNE	42
1.3.4. Relatório do ME - GTAEE, 2011	44
1.3.5. Relatório da IGEC, 2013	45
1.3.6. Relatório da OCDE sobre a avaliação educacional em Portugal	47
1.4. Estudos empíricos sobre a avaliação externa de escolas em Portugal	49
1.4.1. Análises comparativas de modelos de avaliação de escolas	50
1.4.2. Estudos sobre o impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento da avaliação interna das escolas e na promoção da sua melhoria	56
1.4.3. Estudos sobre o impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento organizacional das escolas e nas práticas profissionais	60
1.4.4. Estudos sobre o impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas nas representações sociais sobre o conceito de “qualidade”	64
1.5. Síntese dos principais resultados dos estudos sobre a avaliação externa de escolas	68
2. Avaliação externa das aprendizagens	69
2.1. Estudos da <i>Eurydice</i>	70
2.2. Estudos empíricos sobre a avaliação externa das aprendizagens	75
2.2.1. Estudos sobre o impacto e os efeitos dos exames nacionais na atividade docente	75
2.2.2. Estudos sobre o impacto e os efeitos da publicação dos <i>rankings</i> das escolas	82

2.3. Síntese dos principais resultados relativos à avaliação externa das aprendizagens	86
3. Avaliação externa das aprendizagens em matemática	87
3.1. Um estudo da <i>Eurydice</i>	87
3.2. Relatórios do PISA e do TIMSS	89
3.3. Estudos empíricos sobre a avaliação externa das aprendizagens em matemática	91
3.3.1. Conceções dos professores de matemática acerca da avaliação externa das aprendizagens	92
3.3.2. Impacto e efeitos da avaliação externa em matemática na relação docente/discente	93
3.3.3. Impacto e efeitos da avaliação externa das aprendizagens nas práticas profissionais dos professores de matemática	94
3.4. Síntese dos principais resultados relativos à avaliação externa das aprendizagens em matemática	97
4. Identificação do problema	97
5. Objetivos	99

Capítulo II – Avaliação Externa: Quadro Teórico

1. Avaliação: conceções, perspetivas e funções	102
1.1. Paradigmas e teorias de avaliação	105
2. O papel da globalização no currículo e na avaliação	109
3. A avaliação externa de escolas	115
3.1. Objetivos e funções da avaliação externa das escolas	116
3.2. A avaliação externa de escolas em Portugal	117
3.2.1. O modelo de avaliação externa de escolas português	118
3.3. Impactos e efeitos da avaliação externa de escolas	122
3.3.1. Referentes conceituais	122
3.3.2. Impactos da avaliação externa de escolas	123
3.2.3. Efeitos da avaliação externa de escolas	128
4. Avaliação externa das aprendizagens	130
4.1. Os organismos internacionais na avaliação externa das aprendizagens	133
4.2. Impactos e efeitos da avaliação externa das aprendizagens	136
4.3. Vantagens e desvantagens associadas à avaliação externa nas aprendizagens	144

Capítulo III – Metodologia da Investigação

1. Natureza e objetivos do estudo	147
2. <i>Design</i> de investigação	151

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	154
3.1. O inquérito por questionário	154
3.2. Procedimentos na construção do questionário	155
3.3. Processo de recolha de dados	161
3.3.1. Caracterização da amostra	162
4. Técnicas de análise de dados	166
4.1. Análise estatística	166
5. Questões éticas de investigação	171

Capítulo IV – Descrição e Análise dos Resultados

1. Descrição dos resultados	175
1.1. Frequências, média e desvio-padrão	175
1.1.1. Resultados relativos à categoria A – Avaliação Externa de Escolas	175
1.1.2. Resultados relativos à categoria B – Avaliação Externa das Aprendizagens	183
1.2 Correlação entre variáveis independentes	193
1.3. Coeficiente e tabelas de contingência	201
2. Análise dos resultados	208
2.1. Avaliação externa de escolas – perspetivas dos docentes inquiridos	209
2.2. Avaliação externa das aprendizagens – perspetivas dos docentes inquiridos	212
2.3. Avaliação externa de escolas - efeitos curriculares e efeitos pedagógicos	215
2.4. Avaliação externa das aprendizagens - efeitos curriculares e efeitos pedagógicos	218
2.5. Avaliação externa de escolas - efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional	221
2.6. Avaliação externa das aprendizagens - efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional	223
2.7. Comparação do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas com o impacto e efeitos da avaliação externa de aprendizagens	225
2.8. Comparação do impacto e efeitos da avaliação externa (de escolas e de aprendizagens) produzidos nos professores de matemática do 2.º ciclo e o impacto e efeitos produzidos pela mesma, nos professores de matemática do 3.º ciclo do ensino básico	230

Conclusão	237
Referências Bibliográficas	241
Referências Documentais	250
Referências Normativas	252

Índice de Siglas e Acrónimos

AEEP	– Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
AEE	– Avaliação externa de escolas
ANESPO	– Associação Nacional das Escolas Profissionais
AVES	– Programa de Avaliação de Escolas Secundárias
CE	– Classificações de Exame
CIF	– Classificações Internas de Frequência
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DGE	– Direção-Geral da Educação
DRE	– Direção Regional de Educação
EE	– Escolas Europeias
EFQM	– <i>European Foundation for Quality Management</i>
GAVE	– Gabinete de Avaliação Educacional
GEPE	– Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
GTAE	– Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas
GTAAE	– Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas
IAEP	– <i>International Assessment of Educational Progress</i>
IAVE	– Instituto de Avaliação Educativa
IEA	– <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IGE	– Inspeção-Geral da Educação
IGEC	– Inspeção-Geral da Educação e Ciência
IIE	– Instituto de Inovação Educacional
INES	– Indicadores dos Sistemas Educativos
JNE	– Júri Nacional de Exames
LBSE	– Lei de Bases do Sistema Educativo
MAQC	– Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche
ME	– Ministério da Educação
MEC	– Ministério da Educação e Ciência
MISI	– Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação
NCLB	– <i>No Child Left Behind</i>
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAM – Plano de Ação para a Matemática

PEPT – Programa de Educação para Todos

PFC – Provas Finais de Ciclo

PISA – *Programme for International Student Assessment*

ProjAVI – Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos

QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda.

RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*

UE – União Europeia

UG – Unidades de Gestão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WSI – *Whole School Inspection*

Índice de Quadros

Quadro 1 – <i>Design</i> de investigação	152
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise	153
Quadro 3 – Escala de avaliação do valor de um coeficiente de fiabilidade	158
Quadro 4 – Critérios de interpretação do grau de concordância	169
Quadro 5 – Critérios de interpretação do grau de consenso	169
Quadro 6 – Proposta de interpretação de coeficientes de correlação	171

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos por sexo	162
Tabela 2 – Idade dos inquiridos	163
Tabela 3 – Habilitações académicas dos inquiridos	164
Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos por grupo disciplinar	164
Tabela 5 – Situação profissional dos inquiridos	165
Tabela 6 – Tempo de serviço dos inquiridos	166
Tabela 7 – Resultados relativos aos itens da subcategoria A1	176
Tabela 8 – Resultados relativos aos itens da subcategoria A2	178
Tabela 9 – Resultados relativos aos itens da subcategoria A3	180
Tabela 10 – Resultados relativos aos itens da subcategoria A4	181
Tabela 11 – Resultados relativos aos itens da subcategoria B1	184
Tabela 12 – Resultados relativos aos itens da subcategoria B2	187
Tabela 13 – Resultados relativos aos itens da subcategoria B3	189
Tabela 14 – Resultados relativos aos itens da subcategoria B4	191
Tabela 15 – Correlação entre as variáveis 2 e 7	193
Tabela 16 – Correlação entre as variáveis 7 e 10	194
Tabela 17 – Correlação entre as variáveis 10 e 15	195
Tabela 18 – Correlação entre as variáveis 11 e 12	196
Tabela 19 – Correlação entre as variáveis 11 e 14	197
Tabela 20 – Correlação entre as variáveis 18 e 19	198
Tabela 21 – Correlação entre as variáveis 8 e 9	199
Tabela 22 – Correlação entre as variáveis 4 e 5	199
Tabela 23 – Correlação entre as variáveis 41 e 47	200

Tabela 24 – Correlação entre as variáveis 13 e 16	200
Tabela 25 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 16	202
Tabela 26 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 35	202
Tabela 27 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 40	203
Tabela 28 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 43	204
Tabela 29 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 44	204
Tabela 30 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 59	205
Tabela 31 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 60	205
Tabela 32 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 61	205
Tabela 33 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 62	207
Tabela 34 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 64	207
Tabela 35 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 66	208
Tabela 36 – Perspetivas dos docentes inquiridos sobre o modelo de avaliação externa de escolas e alcance dos seus objetivos, em termos de resultados sociais e académicos	210
Tabela 37 – Perspetivas dos inquiridos sobre a avaliação externa das aprendizagens	213
Tabela 38 – Avaliação externa de escolas – Perspetivas dos docentes sobre os efeitos curriculares e pedagógicos	215
Tabela 39 – Avaliação externa das aprendizagens – Efeitos curriculares e pedagógicos	218
Tabela 40 – Avaliação externa de escolas – Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional	222
Tabela 41 – Avaliação externa das aprendizagens – Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes	223

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos inquiridos, em percentagem, por sexo	163
Gráfico 2 – Distribuição das idades dos inquiridos, em percentagem	163
Gráfico 3 – Habilitações académicas dos inquiridos	163
Gráfico 4 – Grupo disciplinar dos inquiridos	165
Gráfico 5 – Situação profissional dos inquiridos	165
Gráfico 6 – Distribuição do tempo de serviço dos inquiridos	166

Índice de Figuras

Figura 1 – Correlações positivas fortes entre os itens 2, 7, 10 e 15	196
Figura 2 – Correlações positivas fortes entre os itens 11, 12 e 14	

Introdução

Num contexto de globalização e homogeneização de culturas, as realidades do mercado global têm tido um impacto na educação, visível pelas sucessivas reformas que, nos últimos anos, resultam de políticas e práticas projetadas em estruturas supra e transnacionais (Spring, 2009).

Intencionalmente, ou não, associado ao pensamento de globalização, surge o propósito de padronização, entendido como um movimento em direção à uniformidade, ou a determinados *standards* (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012), com a defesa, por parte dos decisores das políticas educativas, da necessidade de uma escola que vá ao encontro das necessidades económicas do mercado global.

Este efeito do mercado na educação ocorre, não apenas através da sua influência na definição das competências a desenvolver nos alunos, ou na organização dos sistemas educativos, mas também pela ênfase na sua qualidade, eficiência e eficácia, que devem ser medidas, avaliadas e melhoradas, através da partilha de boas práticas (Seabra, 2010). Com efeito, nos últimos anos, tem existido uma variedade de dispositivos de avaliação educacional, cuja implementação visa a responsabilização e a prestação de contas (Ferrão, 2012).

No contexto educativo português, Afonso (2011) refere quatro formas de avaliação educacional, externa às escolas, cujo objetivo é essa mesma responsabilização e prestação de contas, isto é, a *accountability*: a avaliação do desempenho dos professores, a avaliação externa de escolas, a avaliação externa das aprendizagens através da realização de provas nacionais e a elaboração e publicitação dos *rankings* das escolas. A implementação destes mecanismos tem vindo a produzir impactos e efeitos nos vários atores do sistema educativo (alunos, encarregados de educação e professores), bem como na sociedade, em geral.

Foi com o objetivo de avaliar o impacto e os efeitos da avaliação externa (de escolas e de aprendizagens), nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como no seu desenvolvimento pessoal e profissional, que realizamos este estudo, enquadrado num projeto de maior amplitude, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), e implementado por diversas universidades portuguesas, denominado *Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior*, que incide na produção de conhecimento sistematizado sobre a avaliação externa,

mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade.

Além do enquadramento do projeto anteriormente referido e atualidade e pertinência da temática da investigação, o seu interesse justifica-se, ainda, não apenas pela prática profissional que desenvolvemos como professora de matemática, mas também por se tratar de um estudo que pretende comparar quer o impacto e efeitos entre as duas formas de avaliação externa (de escolas e de aprendizagens), quer, também, entre os docentes que, embora lecionem a mesma disciplina (matemática), pertencem a grupos disciplinares diferentes (grupo 230 – 2.º ciclo e grupo 500 – 3.º ciclo).

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O Capítulo I – *Problemática da Investigação* – pretende apresentar o estado da arte relativo à avaliação externa de escolas e à avaliação externa das aprendizagens, nomeadamente, na área do ensino e aprendizagem da matemática. Para isso, expomos as principais conclusões de relatórios, artigos, recomendações, pareceres e estudos empíricos, tanto nacionais, quanto internacionais, referentes à temática a investigar, para além de apresentarmos o problema que deu origem a este estudo, acompanhado pelos objetivos.

No Capítulo II – *Avaliação Externa: Quadro Teórico* – expomos, de uma forma geral, conceções, perspetivas e funções da avaliação, referindo paradigmas e teorias, apresentando, também, um breve enquadramento da avaliação e da abordagem curricular em tempos de globalização. No âmbito da avaliação externa de escolas, fazemos referência aos seus objetivos e funções, às principais características do modelo português, além de aludirmos ao que, no campo teórico, se tem produzido acerca do seu impacto e efeitos. No que diz respeito à avaliação externa das aprendizagens, apresentamos algumas das suas principais funções, referindo ainda o papel que determinados organismos internacionais têm desempenhado na sua implantação crescente no sistema educativo português, expondo, posteriormente, os principais impactos e efeitos decorrentes da sua implementação, descritos na literatura relativa à temática.

É no Capítulo III – *Metodologia da Investigação* – que contextualizamos e justificamos as opções metodológicas utilizadas durante o estudo. Também apresentamos o instrumento de recolha de dados, o seu processo de elaboração e validação, referindo, ainda, algumas considerações éticas a ter em conta num trabalho de investigação.

No Capítulo IV – *Descrição e Análise dos Resultados* – exploramos os resultados obtidos através da investigação que realizamos, fazendo posteriormente a sua análise, tendo em conta os objetivos do estudo, os resultados obtidos noutras investigações apresentadas no capítulo I, bem como o quadro teórico exposto no capítulo II.

Por último, apresentamos as principais conclusões deste estudo, citando ainda as suas limitações, para além de referirmos possíveis investigações a realizar no âmbito da temática que abordamos, tendo em conta os resultados obtidos.

Apresentamos dois anexos: Anexo I (Questionário); Anexo II (Autorização da Direção-Geral da Educação para a realização do inquérito em meio escolar).

Capítulo I - Problemática da Investigação

Introdução

A educação é um assunto de todos. Da escola espera-se que colabore na formação de cidadãos que possam cooperar, como adultos, no desenvolvimento económico, organizacional e político das sociedades, daí que, os estabelecimentos de ensino estejam, cada vez mais, nos centros dos desafios que se colocam à educação.

A expansão e massificação dos sistemas de ensino que se têm verificado nas últimas décadas conduziram a uma preocupação crescente com a qualidade da educação. Contudo, apesar de, cada vez mais, ser acessível a todos os cidadãos, a escolaridade nem sempre se traduz numa concretização efetiva da aprendizagem, pelo que a tónica tem sido colocada na qualidade centrada nos resultados.

A garantia da qualidade das aprendizagens pressupõe um esforço global de melhoria da educação, que deverá assentar em resultados de uma avaliação sistemática e rigorosa dos sistemas educativos, dos quais as escolas se afiguram apenas como uma parte de um todo que envolve também os alunos, os profissionais, a administração educacional e as medidas políticas (Azevedo, 2007).

Neste contexto, nos quadros legais de vários sistemas educativos, a nível mundial, verifica-se uma tendência generalizada para o desenvolvimento e aprofundamento dos dispositivos de prestação de contas, com a medição de desempenhos e da responsabilização daqueles que prestam serviços públicos, nomeadamente os agentes escolares (Ministério da Educação – Grupo de Trabalho para a Avaliação das Externa das Escolas¹, 2011).

Nas escolas portuguesas, e por influência do ensino superior, o movimento a favor da garantia da qualidade tem tido, como alavanca, a globalização dos sistemas educativos, consequência da abertura das sociedades, cada vez mais caracterizadas pela mobilidade e interdependência. Neste contexto, as organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com os

¹ O Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAEE), foi criado pelo Ministério da Educação (ME) através do Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março, com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o segundo ciclo do Programa de Avaliação Externa de Escola.

seus estudos e recomendações sobre a educação e a sua qualidade, ocupam um lugar de relevo, difundindo valores, interesses e aspirações de cariz ideológico, social e económico.

Numa comunicação de 2008, sobre o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, a Comissão Europeia recomendou a cooperação dos países europeus para a promoção de um ensino de elevada qualidade para todos, definindo-se, para isso, planos de ação com fixação de metas e avaliação sistemática dos progressos alcançados (ME – GTAE, 2011).

Segundo Afonso e Costa (2009), em Portugal, observa-se, entre outros, a influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) no processo de decisão política na área educativa, cujos resultados são muitas vezes evocados para legitimar decisões, cada vez mais orientadas pela posse de evidências e assentes em resultados.

São estes mecanismos de regulação internacional que interferem na agenda organizativa dos vários sistemas educativos, tendo um impacto evidente na formulação das políticas educacionais, inspirando, frequentemente, o modelo de avaliação que se operacionaliza em cada um deles.

Assim, podemos afirmar que, hoje em dia, vivemos num contexto educativo caracterizado pela “omnipresença da avaliação” (Gérard & Rogiers, 2011, p.144), consequência da procura da qualidade e eficiência dos sistemas educativos, decorrente da expansão e massificação dos sistemas de ensino. De facto, independentemente da diversidade de raízes históricas e culturais, a expansão da ideologia da modernização trouxe como consequência a disseminação global do que se entende por *sistema educativo de qualidade* (ME - GTAE, 2011, p.16).

1. Avaliação externa de escolas

A avaliação das escolas é, hoje em dia, entendida, frequentemente, como um instrumento político para uma estratégia de reformulação e de mudança das políticas públicas do Estado.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011), a avaliação das escolas tem subjacentes dois grandes propósitos: a melhoria e a gestão do sistema. A melhoria, muitas vezes associada à equidade no acesso à educação, à eficiência e eficácia do desempenho, é tendencialmente centrada nos processos e numa abordagem interna, associada

sobretudo a uma dimensão qualitativa e formativo e não prescritiva. A gestão do sistema é habitualmente relacionada com uma abordagem quantitativa, externa, essencialmente centrada nos resultados.

Para Azevedo (2007), a pressão para a avaliação das escolas deriva de fatores políticos, sociais e económicos. Para este autor, há três papéis que os atores sociais podem assumir perante a escola: o de consumidor, o de cliente e o de cidadão. O consumidor reclama informação sobre as escolas, para escolher a que oferece melhor relação custo-benefício; o cliente exige garantias de qualidade e informação atualizada; o cidadão reivindica informação para favorecer a responsabilidade coletiva face à educação nas áreas políticas, sociais, culturais e empresariais. Deste modo, para o mesmo autor, a avaliação surge entre uma *lógica de mercado* e uma *lógica de cidadania* e é a posição que se assume perante estas duas lógicas que vai determinar a seleção dos meios e dos critérios para a concretização dessa avaliação.

De acordo com a Rede Europeia de Informação sobre a Educação - *Eurydice* (2004), a atual centralidade da avaliação das escolas é consequência de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: por um lado, a descentralização de meios que surge da necessidade de adequar as ofertas educativas às exigências económicas e à crescente heterogeneidade da população; por outro lado, paradoxalmente, uma das consequências desta descentralização é a definição de padrões cada vez mais centralizados, concretamente a definição de objetivos nacionais e patamares escolares, com o intuito de assegurar a coerência e a igualdade da oferta educativa.

Deste modo, a autonomia das escolas públicas, concretizada numa delegação de poder, subentende a responsabilização e a transparência, a definição de objetivos e a recolha de informação sobre os resultados (Azevedo, 2007). Assim, a prestação de contas surge como uma contrapartida indispensável à substituição da gestão central dos sistemas públicos pela descentralização, independentemente do seu grau efetivo de autonomia.

Neste sentido, a avaliação surge também como “um fator de regulação e de governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão das relações de poder” (*Ibidem*, p.18). Particularmente, a avaliação das escolas, como um instrumento de política educativa, colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares, contribuindo a informação gerada pela avaliação das escolas para regular o sistema.

De acordo com o CNE (2008), existem ainda outras razões explicativas da necessidade de avaliação dos serviços de interesse público, nomeadamente as escolas. Uma dessas razões é a necessidade de conhecer os fatores que justificam os níveis de eficiência e eficácia apresentados pelas escolas e compreender o que depende da escola ou procede de fatores externos. Neste sentido, tem havido, por parte das escolas, um reconhecimento crescente da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados.

Para além disto, o mesmo CNE (2011; 2008) defende que a avaliação pode contribuir para o aumento da visibilidade pública da escola, suportando e clarificando o debate sobre a mesma, cuja imagem social é pouco favorável. Esta imagem decorre frequentemente de “uma avaliação mediática, genérica, expressa na ressonância pública dos acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de comparações internacionais ou de resultados de exames referentes a escolas e contextos diferentes, sem que se tenha em conta a sua especificidade e o valor acrescentado que incorporam” (CNE, 2008, p. 4). Assim, o empenho por desenvolver uma avaliação adequada da escola poderá potenciar e proporcionar à sociedade civil uma imagem mais ajustada à realidade da mesma.

Para Azevedo (2007), também a escassez de recursos financeiros públicos contribui para justificar “a necessidade de maior escrutínio da eficiência dos sistemas educativos: *para onde vai tanto dinheiro?*” (*Ibidem*, p.19), ganhando, assim, relevo os paradigmas da gestão empresarial, que veem a avaliação das escolas como um instrumento de promoção da qualidade, no que se refere à organização e mobilização produtiva de recursos.

De acordo com o relatório da OCDE, elaborado por Santiago, Donaldson, Looney e Nuche (2012), a avaliação dos sistemas educativos recai, muitas vezes, quase de forma exclusiva, na avaliação externa das escolas, complementada pela avaliação externa das aprendizagens, através de exames e provas nacionais e por um conjunto de indicadores em educação. Contudo, as escolas não são organizações isoladas, não podendo ser desligadas de uma avaliação mais global do sistema educativo e de ensino (CNE, 2008). Na mesma linha de pensamento, o Ministério de Educação (ME - GTAEE, 2011), considera que a avaliação das escolas deve ser entendida como parte de uma visão integrada e coerente do sistema de ensino e, enquanto instrumento de regulação e de governabilidade, deve incluir a avaliação dos alunos, dos docentes e outros trabalhadores, dos programas e medidas políticas, bem como

das organizações que com elas interagem, tendo em conta a sua autonomia, a sua estabilidade organizacional e a comunidade de que faz parte.

A seguir, procuramos caracterizar o estado da arte a nível europeu e também em alguns países fora da Europa, no que diz respeito à avaliação dos sistemas educativos, recolhendo alguns exemplos internacionais e nacionais, em termos de medidas educativas, que nos conduziram até ao atual sistema de avaliação externa das escolas, em Portugal, tendo como base de pesquisa relatórios nacionais e internacionais, recomendações e pareceres, bem como trabalhos académicos realizados em Portugal, tais como artigos, dissertações e teses.

1.1. Exemplos internacionais

Na Europa

Uma das principais preocupações das políticas educativas mundiais é a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino. Em muitos casos, trata-se de manter ou reforçar a competitividade económica de cada país, bem como a sua coesão social.

Em 2004, a Rede *Eurydice* publicou um estudo comparativo sobre os sistemas educativos de 30 países envolvidos no programa Sócrates tendo como base jurídica a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de fevereiro de 2001, sobre a cooperação europeia, com vista à avaliação da qualidade do ensino básico e secundário.

Para além de pretender ser uma “fotografia” de conjunto dos sistemas de avaliação, esta investigação teve como objetivo descrever a articulação dos procedimentos, fazendo o ponto da situação de diversos aspetos: a avaliação interna e a sua articulação com a avaliação externa, os agentes implicados e a transparência dos processos.

Foram abrangidos por este estudo apenas escolas do setor público, o ensino obrigatório a tempo inteiro e a formação geral regular, tendo como referência o ano letivo 2000/01 de todos os países da União Europeia (UE) a 25, para além da Bulgária, da Roménia, do Liechtenstein e da Noruega.

Numa primeira fase, os países elaboraram relatórios, de acordo com uma matriz comum e, numa fase posterior, foi efetuada uma análise de conteúdo comparativa estruturada em quatro pontos: i) quem avalia; ii) o que avalia; iii) como e com que fins e iv) com que consequências.

No que diz respeito à avaliação interna das escolas, verificou-se ser de caráter obrigatório na maior parte dos países participantes, embora com diferentes graus de concretização e com diversidade de situações decorrente da autonomia das escolas e da intervenção das autoridades locais. Observou-se uma tendência crescente e comum para a participação da comunidade educativa nesta avaliação, por se considerar que favorece uma melhor identificação dos problemas, para além do envolvimento nas soluções relevantes para a melhoria da escola.

Relativamente à relação entre os modos de avaliação externa e interna, importou saber de que forma cada uma delas considera os resultados da outra. Constatou-se, em alguns países, a independência dos processos, sendo por vezes paralelos, outras complementares. Porém, noutros países verificou-se serem processos interdependentes, baseando-se a avaliação externa em parte dos resultados da avaliação interna, beneficiando reciprocamente das conclusões de ambas, quando a primeira consiste na supervisão da segunda.

No que se refere à avaliação externa, em certos países verificou-se a disposição de listas de critérios de avaliação, definidos pela inspeção ou outros serviços de administração educacional, para os avaliadores. Na maior parte destes países constatou-se a existência de escalas de notação destes critérios, para auxiliar os avaliadores na classificação. Quando não se verificou a existência destas listas, os critérios eram definidos pelos próprios inspetores, baseando-se nos principais documentos legislativos, sendo muito pouco frequentes os casos de escolha livre dos critérios por parte dos avaliadores.

Relativamente às etapas da avaliação externa, verificou-se que, na maior parte dos países alvo deste estudo, antes da visita à escola, com o objetivo de preparar melhor o trabalho dos avaliadores, era-lhes fornecida, para analisar, diversa informação sobre a mesma: relatórios administrativos, financeiros, estatísticos, resultados escolares internos e externos, avaliações anteriores, resultados de questionários efetuados aos pais e a outros membros da comunidade escolar, para além de outros documentos preparados pela instituição.

Depois da visita à escola avaliada, também na maior parte dos países participantes neste estudo, constatou-se que era dada a possibilidade aos respetivos dirigentes de se pronunciarem acerca da versão preliminar do relatório final.

Com o objetivo de reforçar as ações de supervisão e de apoiar a melhoria da qualidade dos sistemas educativos, após a publicação do relatório final, em 15 dos países participantes, apurou-se que os mesmos avaliadores, ou colegas pertencentes ao mesmo organismo,

deveriam aferir em que medida a escola avaliada atingiu os objetivos delineados e acolheu as recomendações que lhe foram propostas. Apesar de, em alguns países, este acompanhamento posterior estar regulamentado e sistematizado, na maior parte dos casos só ocorria em situações especiais, nomeadamente quando os resultados da avaliação eram insatisfatórios.

Visando uma avaliação global da escola e apesar de se ter constatado uma progressiva orientação para a avaliação pelos resultados, verificou-se que a maior parte dos critérios de avaliação externa, dos países envolvidos neste estudo, incidia tanto nos processos internos da escola (de ensino e aprendizagem, apoio aos alunos, funcionamento de órgãos e estruturas, política educativa da escola, relação com a comunidade, gestão de recursos humanos, financeiros e materiais, avaliação interna, liderança, entre outros), quanto sobre os produtos (taxas de sucesso e de insucesso, absentismo, abandono escolar, competências sociais e cognitivas dos alunos).

Nos Estados Unidos da América

Num estudo de 2005 sobre a avaliação das escolas, Azevedo (2007) fez uma caracterização da Lei Federal norte-americana *No Child Left Behind Act* (NCLB), aprovada e implementada na década de 1990, considerando-o “um caso de aplicação sistemática e voluntarista de um modelo de responsabilização e prestação de contas” (*Ibidem*, p.44), no qual a avaliação das escolas se baseava essencialmente nos resultados dos exames dos alunos, determinando-se daí consequências arrojadas para as escolas.

Esta lei norte americana teve efeitos sobre a avaliação externa de escolas em vários países, nomeadamente em Portugal, produzindo formas de governação educacional centradas em *standards* e resultados.

No âmbito da NCLB, o mecanismo de responsabilização e de prestação de contas (*accountability*), assentava em quatro componentes: *standards*, que fornecem diretrizes para o sucesso escolar, com indicações claras aos professores, alunos e pais sobre o que se deve aprender; *testes*, instrumentos de medição do desempenho dos alunos face aos *standards*; *divulgação*, com a publicação, por cada escola, de informação sobre si própria, referente aos resultados escolares, à caracterização dos alunos, às taxas de abandono e absentismo, bem como às atividades disponibilizadas e princípios de ação. Para além desta publicação, todos os anos deveria ser divulgado o relatório anual de desempenho da escola, destinado aos pais,

eleitores e contribuintes; por fim, a *ajuda* e a *pressão*, isto é, numa primeira fase, mais ajuda às escolas com dificuldades, aumentando, posteriormente, com o decorrer dos anos, as sanções às escolas que não evidenciarem bons resultados. Estas sanções têm vários graus de intervenção, que podem culminar o encerramento do estabelecimento de ensino.

Para Azevedo (2007), a NCLB incluía um programa controverso, que levantava várias questões discutíveis: a equidade poderá ser promovida pela prestação de contas?; os recursos disponibilizados serão os adequados à promoção das aprendizagens, ou, pelo contrário, há uma obrigação de resultados, sem uma obrigação de meios?; não se andará à procura de respostas demasiado simples a problemas tão complexos?; a pressão para a qualidade e para o desempenho não gerarão efeitos perversos?

Uma das questões polémicas da NCLB era a possível sobrevalorização dos testes na avaliação das aprendizagens dos alunos e na avaliação das escolas. Apesar de se sentirem parcialmente responsáveis pela melhoria dos resultados dos seus alunos, muitos docentes recusam que os resultados dos testes constituam a única medida para avaliar a qualidade do trabalho por eles desenvolvido.

Na sequência da NCLB, Obama lançou, em julho de 2009, o programa governamental, “Race to the Top”, que reavivou a polémica em torno do desenvolvimento da avaliação estandardizada e colocou os testes no centro da regulação dos sistemas educativos dos vários Estados do país (Mons, 2009).

Na opinião de Karp (2012), a política norte americana para a educação segue, hoje, uma linha de “reforma empresarial para as escolas” (*Ibidem*, p.432), que, segundo o autor consiste num conjunto de propósitos, entre os quais destacamos:

- aumento das avaliações baseadas em testes para alunos, professores e escolas;
- fecho das escolas cujo desempenho é considerado baixo e substituição por *charter schools*, com financiamento público, mas gestão privada;
- governação por conselhos locais de educação com várias formas de controle pelos estados ou pelos municípios, ou ainda gestão particular;
- cheque-ensino (*school voucher*) e crédito nos impostos (*tax credit*) para poder pagar as mensalidades de escolas particulares;
- aumento do número de alunos por turma, acompanhado pela demissão de cinco a dez por cento dos professores;

Nesta linha de reformas, os testes são o principal motor para estender a padronização estreita de currículos e práticas pedagógicas rotineiras e substituir a escolaridade mais ampla (Guisbond, Neill & Schaeffer, 2012). Para Azevedo (2007, p.51), “o incentivo está focado nos testes e não no que eles pretendem medir, verificando-se um sobre-investimento nos testes e um sub-investimento no aumento das competências”.

1.2. A avaliação externa das escolas em Portugal

De acordo com o CNE (2008), há vários fatores relacionados com o desenvolvimento de modelos e processos de avaliação das escolas em Portugal. Um deles diz respeito à situação das qualificações profissionais e académicas dos portugueses ainda abaixo dos níveis desejados, o que constitui um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do país. Por outro lado, apesar da massificação e democratização do ensino desde o 25 de abril, continua a verificar-se problemas graves como o abandono e o insucesso escolar dos alunos, comprovados pelos instrumentos internacionais de aferição.

Deste modo, é necessário melhorar as competências e qualificações académicas e profissionais dos portugueses, o que passa pelo progresso da qualidade da ação das escolas que, por sua vez, depende do desenvolvimento de mecanismos de avaliação adequados aos estabelecimentos educativos.

Em Portugal, a definição da qualidade das escolas sustenta-se em estudos de organizações internacionais de referência (OCDE, UE, UNESCO) e a sua procura enquadra-se nos princípios básicos do sistema educativo, consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), bem como na legislação fundamental sobre a avaliação das escolas (ME - GTAE, 2011). Estes princípios básicos da legislação determinam que a avaliação e o controlo de qualidade se apliquem a todo o sistema educativo, incluindo o ensino privado e cooperativo. Estabelecem ainda que a autonomia das escolas, preconizada nos relatórios internacionais, esteja dependente dos resultados da avaliação externa, da responsabilização e da prestação de contas.

Nas últimas duas décadas, em Portugal, quando o sistema educativo português não tinha ainda instituída uma prática organizada e regular de avaliação das escolas, inúmeros programas, projetos e dispositivos de autoavaliação e de avaliação externa das escolas foram implementados (CNE, 2008; Azevedo, 2007), por iniciativa quer de instituições públicas,

quer de instituições privadas, por vezes apoiadas por organizações e projetos europeus (ME - GTAAE, 2011). Por um lado, tratou-se de um tempo marcado pela iniciativa, de realização e acumulação de experiências, mas em contrapartida, estigmatizado pela descontinuidade das políticas educativas, pela falta de consolidação de programas e pela instabilidade na assunção de responsabilidades a nível institucional (*Ibidem*).

Numa perspetiva de evolução histórica, descrevemos sumariamente alguns desses dispositivos de avaliação das instituições escolares:

- Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) – dispositivo que abarcou mais de 1000 escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com vista à autoavaliação, desenvolvido no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT), tendo como inspiração estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do INES (Indicadores dos Sistemas Educativos), da OCDE e do estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*.
- Avaliação do Funcionamento Global das Escolas (1993 – 1995) – da responsabilidade do ME.
- Auditoria Pedagógica (1997) – da responsabilidade do ME.
- Avaliação das Escolas Secundárias (1998 – 1999) – da responsabilidade do ME.
- Projeto Qualidade XXI (1999-2002) – projeto da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional (IIE), no decorrer dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do *Projeto-Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*. Foram abrangidas escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e escolas com ensino secundário. Este projeto tinha como objetivo fomentar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação das escolas, bem como promover a reflexão sobre questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional, procurando criar condições para, a longo prazo, se generalizar progressivamente as práticas de autoavaliação a todas as escolas.
- Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001) – projeto coordenado pela Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO), cujo objetivo central foi a construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional.

- Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) - programa iniciado pela Inspeção-Geral da Educação (IGE)², que beneficiou diretamente da experiência do Observatório da Qualidade da Escola e do Projeto Qualidade XXI. Foi aplicado a estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como dos ensinos básicos e secundários. Consistia numa atividade de avaliação externa, que tinha como objetivos, entre outros, valorizar as aprendizagens e a qualidade da vivência escolar dos alunos, facultar informação de regulação às escolas; induzir processos de autoavaliação que permitissem consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os agentes educativos, para além de criar níveis de exigência no desempenho global de cada estabelecimento escolar. Neste programa, a análise das escolas tinha como ponto de partida os resultados da aprendizagem, considerando o enquadramento socioeconómico e estruturava-se em três grandes áreas temáticas: organização e gestão; educação, ensino e aprendizagem; clima e ambiente educativos. Após o fim abrupto deste programa, em dezembro de 2002, a Assembleia da República aprovou a Lei n.º 31/2002, sobre o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior* e que marcou um novo rumo na avaliação das escolas em Portugal.
- Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000-...) – resultou de uma parceria entre a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda, e abarcou 46 escolas associadas da AEEP, com o objetivo de lhes oferecer a possibilidade de exercitarem a autoavaliação de acordo com o Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM).
- Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (início em 2000) – desenvolvido pela Fundação Manuel Leão, inspirado no modelo de avaliação de escolas do Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha. Este programa tem o objetivo geral de valorizar dinâmicas de autoavaliação, apoiadas por dispositivos externos e independentes de recolha e tratamento de informação, procurando uma visão integrada dos processos de avaliação. Ainda hoje em vigor, abrangendo escolas do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, bem como do ensino profissional, que assim o solicitarem, este programa

² A Inspeção-Geral da Educação (IGE) passou a designar-se Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), a partir de 2012, conforme foi definido pela Lei Orgânica do MEC (cf. Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro).

sintetiza os seus objetivos em cinco pontos específicos³: i) analisar os resultados escolares dos alunos, tendo em consideração quer o seu nível académico, quer as características das escolas; ii) analisar e informar as escolas do “valor acrescentado”⁴ que produzem, tendo em conta os resultados escolares dos seus alunos; iii) proporcionar a cada escola e a cada professor a análise dos resultados obtidos, bem como a comparação com os de outras escolas de características similares, desenvolvendo uma cultura de autoavaliação e estimulando o uso dos resultados para a tomada de decisões; iv) colaborar na delineação e aplicação de uma estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social das escolas, se assim o solicitarem; v) conhecer os fatores da qualidade na educação, em Portugal, visando divulgá-los a todas as escolas do país.

- Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006) – desenvolvido pela IGE, no âmbito do seu programa de Aferição, correspondendo a uma aplicação adaptada dos instrumentos de um projeto europeu das inspeções de educação em que a IGE participou.

Tal como foi referido, a 20 de dezembro de 2002, a aprovação da Lei n.º31/2002, marcou o fim abrupto do programa de avaliação integrada as escolas, da responsabilidade da IGE, pretendendo dar início a um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal. No seu estudo, após 31 meses de vigência desta lei, Azevedo (2007) teceu algumas considerações críticas à mesma. A primeira destas considerações prendeu-se com o facto deste normativo restringir a avaliação do sistema educativo apenas à avaliação das escolas, não contemplando nem a administração educativa, nem as medidas decorrentes das políticas educativas. O autor menciona ainda a ausência de relação entre a avaliação das escolas e a sua autonomia, como condição e objetivo, a inexistência quer de consequências perante os resultados da avaliação, quer de referências quanto à gestão de recursos humanos e do tempo escolar nas áreas temáticas que concretizam os parâmetros de avaliação.

³ AVES-Programa de Avaliação Externa de Escolas, Referencial Genérico, Fundação Manuel Leão, Vila nova de Gaia [http://www.fmleao.pt/ficheiros/RG_2013/referencial_generico_Out-2013.pdf]

⁴ De acordo com o referencial genérico do Programa AVES (2013, p.5), o *valor acrescentado* de uma escola “obtem-se a partir, tanto da comparação entre os resultados obtidos por cada escola com os das escolas que têm um corpo discente de extração sociocultural semelhante, como da recolha de dados relativos às condições socioeconómicas e ao rendimento dos alunos no momento de ingresso no programa, no início do ciclo de escolaridade, com o objetivo de os utilizar como elemento de ponderação dos seus resultados finais (no termo de um ciclo de estudos)”.

Para Azevedo (2007), o modo mais coerente e eficaz de fazer a avaliação institucional está na relação sinérgica entre a autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à autoavaliação. Contudo, para o autor, a Lei n.º31/2002, apesar de estabelecer o carácter obrigatório e contínuo da autoavaliação das instituições escolares, não explicita as responsabilidades gerais da administração educativa nesse processo.

Foi no ano letivo de 2005/2006 que avançou o projeto-piloto da avaliação externa de escolas, dinamizado pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), criado pelo Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, constituindo-se como o embrião do atual programa de avaliação externa de escolas. Este modelo foi elaborado tendo em conta as experiências anteriores da IGE, seguindo as orientações da EFQM e inspirando-se nos princípios do modelo escocês *How good is your school* (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014). A conceção e implementação do modelo de avaliação externa das escolas é da competência da IGEC, como se observará pela descrição dos dois ciclos, sendo da responsabilidade do CNE a sua avaliação.

1.2.1. O primeiro ciclo da avaliação externa de escolas

O primeiro ciclo da avaliação externa de escolas decorreu de 2006/2007 a 2010/2011, concluindo-se com a publicação na página eletrónica da IGE, dos 1131 relatórios das escolas e agrupamentos avaliados.

Segundo o quadro de referência da IGE (2006), os objetivos do programa de avaliação externa de escolas eram cinco, dos quais, três relacionados com a melhoria das escolas, um referindo-se à regulação geral do sistema educativo e outro ao provimento de informação à sociedade.

Estavam previstos cinco domínios de avaliação: 1) resultados; 2) prestação do serviço educativo; 3) organização e gestão escolar; 4) liderança; 5) capacidade de auto-regulação e progresso da escola. Cada domínio englobava ainda entre dois e cinco subdomínios.

O processo que consubstanciava o modelo da avaliação externa de escolas tinha três fases: a fase de preparação, que antecedia a visita da equipa de avaliação às escolas; a fase de visita às escolas; e a fase final, que a sucedia.

Na fase preparatória era pedido às escolas um conjunto de documentos orientadores da sua vida interna e dados estatísticos, para além de um texto com a sua caracterização.

A segunda fase do processo – visita às escolas – tinha a duração média de dois dias e decorria segundo um guião previamente disponibilizado que incluía uma introdução aos trabalhos pela equipa de avaliadores, constituída por dois elementos da IGE e um perito externo. Seguia-se uma apresentação da escola pelo órgão diretivo, visita às instalações e reuniões com diversos painéis, previamente constituídos.

Na terceira fase, após a visita às escolas, cada instituição tomava conhecimento dos resultados da avaliação através de um relatório elaborado pelos avaliadores, também disponibilizado na página eletrónica da IGE. Obedecendo a um padrão, a estrutura desses relatórios incluía uma introdução que o contextualizava, uma breve descrição da instituição, as classificações obtidas em cada domínio com a respetiva justificação, a descrição sintética e crítica da situação relativa a cada subdomínio e algumas considerações finais em que se apontavam pontos fortes e pontos fracos, oportunidades e constrangimentos.

De seguida, a instituição avaliada podia contestar, por escrito, as classificações obtidas e a análise crítica associada no processo do contraditório. Este contraditório era analisado pela equipa de avaliação que, se concordasse ainda que parcialmente com a contestação, podia alterar o seu relatório.

1.2.2. O segundo ciclo da avaliação externa de escolas

O segundo ciclo da avaliação externa de escolas iniciou-se em 2011/2012.

Procurando dar continuidade à avaliação das escolas, foi criado o Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAEE), pelo Despacho Conjunto n.º4150/2011, de 4 de março, com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do programa da avaliação externa de escolas (ME - GTAEE, 2011).

Face ao ciclo avaliativo de 2006-2011, o ME, através do GTAEE propôs sete alterações: i) redução de cinco para três domínios de análise; ii) aplicação prévia de questionários de avaliação à comunidade; iii) utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; iv) auscultação das autarquias; v) introdução do nível *Excelente* na escala de classificação; vi) produção obrigatória de um plano de melhoria em cada escola avaliada, para posterior aplicação; vii) variabilidade dos ciclos de avaliação conforme os resultados obtidos pelas instituições na avaliação externa de escolas.

Os objetivos da avaliação externa de escolas foram reformulados e o quadro de referência passou a basear-se em três domínios essenciais: 1) resultados (resultados académicos, resultados sociais e reconhecimento da comunidade); 2) prestação do serviço educativo (planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens); 3) liderança e gestão (liderança, gestão e autoavaliação e melhoria).

Relativamente ao quadro de referência anterior, na opinião do ME - GTAAE (2011), a nova versão pretendeu ser mais simples e seletiva, valorizando mais os domínios dos *Resultados* e da *Prestação do serviço educativo*, moderando o peso das dimensões da organização e da gestão que, até aí, correspondiam a três dos cinco domínios de avaliação.

Uma área que mereceu particular atenção foi a informação estatística de apoio à avaliação. Um exercício experimental de cálculo do valor acrescentado entre diferentes ciclos do ensino básico levado a cabo pelo Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI) e pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), revelou a dificuldade de seguimento de cada aluno, por motivos inerentes, por exemplo, à mudança de código de identificação. Assim, o cálculo do valor esperado⁵ em funções de variáveis do contexto parecia mais adequado, permitindo aferir o grau de sucesso relativo da escola em termos de resultados escolares.

1.3. Pareceres, recomendações e relatórios sobre a avaliação externa de escolas em Portugal

Apesar de reconhecer que, em Portugal, se dispõe de experiência e saber fazer, e de estarmos inseridos em instituições e projetos internacionais, Azevedo (2007) considera que há um grave problema de falta de continuidade nas políticas públicas, com frequentes alterações de rumo. Na opinião do autor, para além de desenvolvermos práticas de avaliação, o mais difícil tem sido trabalhar os resultados, devolver a informação aos envolvidos, implicar os atores respeitantes e utilizar a informação para a ação futura.

⁵ De acordo com o ME - GTAAE (2011, p.23), entende-se por *valor esperado* o “valor estimado para uma variável de resultado da escola por um modelo de regressão múltipla, dados os valores das variáveis de contexto de uma escola.”

O CNE, órgão independente de consulta que atua por solicitação da Assembleia da República, do Governo, ou por iniciativa própria (CNE, 2011a), tem vindo a acompanhar o processo de avaliação externa de escolas, desde o início do primeiro ciclo avaliativo, fazendo apreciações, tecendo críticas e sugerindo modificações, que constam de dois pareceres: Parecer n.º5/2008 e Parecer n.º10/2010.

O CNE tem procurado contextualizar as suas reflexões no âmbito de pareceres internacionais, especialmente europeus (CNE, 2011a), nomeadamente decorrentes de estudos da OCDE.

1.3.1. Parecer n.º5/2008 do CNE

Em maio de 2008, o CNE emitiu o Parecer n.º5/2008 correspondente à primeira tomada de posição pública sobre o modelo e o processo da avaliação externa de escolas, incidindo sobre o que decorreu até ao final do ano letivo 2006/2007. Este conselho teve disponíveis, para análise, os dados de 100 unidades de gestão (UG) de um universo de 1200, para além das 24 UG abordadas no estudo-piloto e as 273 que na altura se encontravam em processo de avaliação, das quais, algumas já dispunham de dados para avaliação.

Este parecer apenas incidiu sobre a avaliação externa de escolas, um dos níveis da avaliação integrada do sistema educativo, e muitos dos seus pontos de enquadramento fundamentam-se quer num estudo de Azevedo (2007), quer no estudo da *Eurydice* (2004).

As apreciações referidas neste parecer do CNE disseram respeito ao modelo, ao instrumento e ao processo.

No que se refere ao modelo da avaliação externa de escolas, o CNE começou por apontar o facto de este se cingir apenas à escola, lembrando que, para uma maior credibilidade social do sistema de avaliação da educação em geral e das escolas em particular, é essencial uma avaliação alargada aos diferentes níveis de responsabilidade no sistema (local, regional e nacional).

Ainda quanto ao modelo, e no que se refere a apreciações negativas, o mesmo parecer mencionou a pouca clareza dos seus objetivos, bem como as múltiplas dimensões da avaliação externa de escolas que deles decorrem e que poderão contribuir para gerar tensões internas no processo; a dependência entre a avaliação externa de escolas e a progressão profissional dos docentes, por não haver condições para calcular o “valor acrescentado”

produzido pelas escolas; e o facto de o processo ser dirigido pela IGE, entidade historicamente mais vocacionada para a regulação do sistema do que para o apoio direto às escolas, pese embora o bom relacionamento entre as equipas de avaliação e os representantes das escolas, que se verificou de forma generalizada.

Por uma questão de justiça do sistema, o CNE considerou que as consequências das avaliações negativas deveriam recair sobre todos os que nele interferem diretamente, nomeadamente ao nível da disponibilização das condições de exercício, estruturais e de apoio. Neste sentido seria desejável que a avaliação externa de escolas fosse complementada com a avaliação de outras estruturas relevantes do sistema, designadamente as estruturas de nível intermédio e central da administração escolar, cuja ação condiciona a actividade das escolas.

Relativamente ao instrumento de avaliação, o CNE considerou que há problemas potenciais e reais que lhe estão associados, havendo, à partida, o risco deste se tornar redundante ou desequilibrado. O facto de este instrumento estar estruturado por categorias globais definidas *a priori*, após uma análise fatorial, constatava-se que incluía o risco de repetição de fatores em itens distintos. Deste modo, poderia haver instituições sobrevalorizadas pelo facto um determinado fator pode estar repetidamente a ser considerado, podendo haver outro que, apesar de essencial, surgisse apenas uma vez, sendo, por isso, subvalorizado.

Além disto, o CNE questionou a atribuição de igual valor a todos os domínios de avaliação, em particular, considerou que o domínio *Resultados* (entendido na sua multidimensionalidade) deveria merecer uma valorização especial, dado que resume toda a ação da escola, consubstanciando-se a importância dos outros domínios no seu impacto sobre os resultados. Outrossim, este conselho advogou que a avaliação das escolas poderia resumir-se exclusivamente à avaliação dos resultados, entendidos de uma forma global, considerando também desejável a avaliação dos restantes domínios, como meio de diagnóstico do funcionamento da escola que, em parte, permitem compreender os resultados obtidos.

Apesar disto, o CNE não defendeu a sobrevalorização excessiva do domínio resultados. Caso isto acontecesse, seria ainda mais crítico o problema do padrão de medida de escala adotado, que não é suficientemente explícito, sendo necessária a definição de “ponto forte” e “ponto fraco” perante esse padrão de medida.

No que se refere ao processo, o CNE apreciou positivamente a existência de um guião para a preparação dos textos de apresentação das escolas. Destacou também como positiva a

presença de um perito externo à IGE, na equipa de avaliadores, que para além de uma mais-valia técnico-científica, permite também atenuar a imagem inspetiva do processo.

De um modo geral, o CNE reconheceu como positiva a transparência de procedimentos deste sistema de avaliação, bem como a comunicação de resultados, através de relatórios, contraditórios, incluindo a sua apreciação.

Em contrapartida, o CNE considerou menos positivo os seguintes aspetos do processo de avaliação externa de escolas, relativos ao primeiro ciclo avaliativo:

- dificuldades de acesso, por parte da equipa de avaliadores, a informação estatística estruturada e com sequência temporal;
- ausência de uma apreciação global dos alunos sobre a escola;
- pressão indireta para a uniformização da autoavaliação das escolas, que tendem a adotar modelos de autoavaliação próximos da estrutura fixada pela IGE para o documento de apresentação das escolas;
- duração insuficiente da visita às escolas;
- inexistência de observação de aulas;
- carência de comunicação às escolas, das primeiras impressões das equipas avaliativas, no final da visita e antes da apresentação do relatório final;
- indisponibilidade, *on line*, do relatório da equipa de avaliadores quando este dá origem à apresentação de contraditório por parte da instituição escolar (nestes casos a IGE apenas disponibiliza, na sua página eletrónica, a versão alterada do relatório e o contraditório);
- falta de acompanhamento, depois da entrega do relatório final, por parte das equipas responsáveis do sistema, que remete esta tarefa para a administração educativa geral.

Face a estas apreciações, o CNE emitiu algumas recomendações, entre as quais:

- revisão do modelo avaliativo, sem quebra de continuidade epistemológica, para que se possa fazer uma leitura histórica;
- produção de efeitos sobre as diversas vertentes do sistema que interagem com as escolas após a aplicação do modelo;
- ponderação do “valor acrescentado” da instituição, conjugando os resultados obtidos com o ponto de partida, atendendo ao contexto e às características da escola;
- apoio direto à autoavaliação das escolas, incluindo a promoção de formação adequada aos seus responsáveis;

- celebração de contratos de autonomia com as escolas de acordo com as especificidades de cada uma;
- revisão e aprofundamento do instrumento de avaliação, nomeadamente no que se refere aos padrões de medida de escala, à ponderação dos diferentes indicadores e à inclusão de elementos de observação de aulas;
- ausência de relação entre os resultados da avaliação das escolas e as punições ou prémios dos seus atores individuais, particularmente, a quota de professores titulares e de atribuição dos escalões mais elevados na avaliação dos docentes;
- acompanhamento das escolas, após a entrega dos relatórios de avaliação;
- preparação e formação específica para os avaliadores;
- reflexão sobre o facto da equipa de avaliadores ser constituída sob a responsabilidade da IGE.

1.3.2. Parecer n.º3/2010 do CNE

Em 2010, o CNE emitiu novo parecer acerca do programa de avaliação externa de escolas – Parecer n.º3/2010 – abrangendo a avaliação realizada nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009. Para a emissão deste documento foram realizadas audições específicas a diretores e a autarcas, bem como a representantes de associações de pais e encarregados de educação. Este parecer referiu-se, ainda, às recomendações do anterior, avaliando a sua evolução.

Uma das primeiras considerações deste parecer, foi a não inclusão das escolas do ensino particular e cooperativo na avaliação externa de escolas, facto constitutivo de uma limitação das potencialidades do processo, questionando as vantagens da separação destes dois universos que, nalguns territórios, integram a mesma rede, na Carta Educativa.

No que diz respeito à visibilidade do programa de avaliação externa de escolas, o CNE considerou que este continuou a não ter concretizado a sua principal função de fornecer quer aos utentes diretos da escola (alunos e encarregados de educação), quer aos utentes indiretos (comunidade local), elementos que lhes permitissem fazer uma leitura clara da qualidade das escolas, no sentido de orientar escolhas e intervenções.

No que se refere ao modelo da avaliação externa de escolas, o CNE observou que aquele continuou a não considerar os pontos de partida específicos das diversas escolas, o que estava a impossibilitar conhecer a evolução produzida em cada uma, assim como, nem sempre

distinguiu os aspetos que, sendo identificados como fragilidades, eram da responsabilidade da administração educativa central ou local.

O mesmo parecer considerou ainda limitada a participação dos representantes do poder local, estando desaproveitados os Conselhos Municipais de Educação. Destacou, também, o deficiente papel das autarquias no que concerne aos resultados da avaliação externa de escolas e às ações subsequentes.

O envolvimento dos encarregados de educação e das Associações de Pais na avaliação externa de escolas e na vida escolar em geral, continuou também insuficiente, na opinião do mesmo conselho.

No que à divulgação de resultados diz respeito, e dado que estes interessam de forma particular à comunidade em que está inserida a escola, o CNE foi de opinião que os órgãos de comunicação social regionais e locais podiam assumir um papel fundamental na disseminação da informação decorrente da avaliação externa de escolas.

Quanto à evolução do processo, foi considerado que a avaliação externa de escolas em Portugal não se revestia da externalidade desejável por ser coordenada por uma entidade do sistema educativo, a então IGE, preferindo caracterizá-la como uma “avaliação mista” (CNE, 2010, p.5).

Na opinião deste conselho, o impacto da avaliação externa de escolas tinha sido, até então, eminentemente interno, conduzindo à correção de situações problemáticas detetadas, pelo que se considera fundamental o desenvolvimento dos processos de autoavaliação. Porém, o CNE observou que a administração educativa não tem asseverado condições para a concretização dos planos de melhoria, não tendo, por isso, a avaliação das escolas, a devida sequência e efeitos desejáveis.

Ao efetuar uma análise da evolução do modelo de avaliação externa de escolas, relativa às questões que, no Parecer n.º5/2008, foram apreciadas de forma menos positiva e, portanto, sugeridas como alvo de ações de melhoria, o CNE constatou que, muitas delas, continuaram a verificar-se, nomeadamente:

- falta de clarificação dos objetivos da avaliação externa de escolas, por parte da IGE;
- relação entre os resultados da avaliação externa de escolas e as percentagens máximas definidas para a atribuição das menções de excelente e muito bom na avaliação dos professores;
- fragilidade nos sistemas de informação estatística de âmbito nacional;

- existência de redundância dos factores analisados, resultando da sua fixação *a priori*;
- insuficiência na explicitação dos padrões de medida;
- o tempo dedicado à visita às escolas, que continuou aquém das necessidades, não permitindo, em alguns casos, a visita a todas as escolas que constituem um agrupamento, conforme sugestão anterior do CNE;
- ausência de uniformidade no que se refere à observação de aulas, não para avaliar formalmente as mesmas, mas para sentir o ambiente que aí se vive, o que constitui um problema de equidade entre escolas;
- forma de organização do contraditório e ausência de mecanismos de recursos;
- falta de expectativas, por parte das instituições, quanto ao que decorre após a avaliação, no que se refere a eventuais apoios e à conquista de mais autonomia;
- no que se refere ao “valor acrescentado”, mantêm-se lacunas significativas na produção e disponibilização da informação necessária que permita conhecer o ponto de partida das escolas e compará-lo com os resultados alcançados;
- falta de apoio às escolas para a realização da sua autoavaliação e preparação da avaliação externa de escolas;
- falta de informação disponibilizada pela IGE, quanto à realização de formação específica por parte dos avaliadores.

Perante as apreciações e constatações referidas anteriormente, o CNE sugeriu:

- ampliação dos mecanismos de auscultação, no sentido de garantir uma maior representatividade e um olhar completo da realidade das escolas, através da promoção de estratégias que apoiem uma participação mais eficiente das autarquias, um maior envolvimento dos pais e a aferição da opinião e grau de satisfação dos alunos;
- apresentação presencial às escolas e outros parceiros, do relatório elaborado pela IGE, com a presença de elementos das estruturas regionais e locais do ME, com responsabilidades no apoio e acompanhamento da implementação dos planos de melhoria ;
- adoção de processos que garantam a divulgação efetiva da informação final do processo de avaliação das escolas a todos os encarregados de educação;
- adequação do tempo de duração das visitas às especificidades das escolas (dispersão geográfica, número de escolas agrupadas, número de alunos);
- revisão do processo de contraditório;

- entroncamento do processo de avaliação externa de escolas na celebração de contratos de autonomia;
- aperfeiçoamento dos mecanismos de apoio e acompanhamento, por parte das estruturas intermédias do ME, no que se refere concretização do plano de melhoria;
- melhoramento dos sistemas de recolha, tratamento e disponibilização de informação essencial para a avaliação e gestão das escolas.

1.3.3. Recomendação n.º1/2011 do CNE

A terceira tomada de posição do CNE sobre o processo de avaliação externa de escolas ocorreu quase a terminar o primeiro ciclo da avaliação externa de escolas, com a publicação da Recomendação n.º1/2011. Neste documento (CNE, 2011b), foram apresentados os principais pontos de consenso sobre a avaliação externa de escolas. Neste âmbito, foram considerados positivos os seguintes aspetos:

- adesão das escolas ao processo;
- liderança e gestão das escolas;
- transparência do processo, com clara concordância entre escolas avaliadas e avaliadores no que se refere à pertinência dos referenciais, metodologia e instrumentos associados ao processo avaliativo;
- perceção de elevada utilidade da avaliação externa de escolas por parte dos responsáveis pelas instituições escolares.

Foram considerados, de forma consensual, como negativos, alguns aspetos decorrentes dos resultados da avaliação externa de escolas, dos quais destacamos:

- insipiência da cultura de avaliação das escolas, sendo, por isso, importante fomentar e consolidar quer a autoavaliação, quer a avaliação externa, devendo a primeira assumir um lugar central, articulando-se eficazmente com a segunda;
- ausência de identificação clara dos efeitos da avaliação externa de escolas quer nas escolas, quer ao nível das instâncias responsáveis pela formulação e execução de políticas;
- desconhecimento da utilização dada, pelo público, à informação que consta nos relatórios de avaliação da IGE, disponibilizados na sua página eletrónica;
- lacunas no processo de acompanhamento das escolas após a avaliação externa;

- incumprimentos das expectativas criadas no que respeita à conceção de uma maior autonomia às escolas;
- constatação de fragilidades em áreas chave da educação tais como os resultados dos alunos, o acompanhamento da prática letiva, a articulação e sequencialidade educativa e capacidade de autorregulação das escolas.

De seguida, nesta recomendação, o CNE teceu, de forma pormenorizada, uma lista de aspetos a clarificar e melhorar no ciclo avaliativo seguinte, tendo uma atenção especial aos que se relacionam com o quadro de referência que sustenta quer o modelo geral da avaliação externa de escolas, quer os procedimentos a adotar.

Por fim, enumerou uma síntese das recomendações que considera prioritárias, tendo em consideração o início do segundo ciclo avaliativo. Destas recomendações, muitas foram referidas nos dois pareceres já analisados neste trabalho, pelo que destacamos apenas aquelas não mencionadas nesses documentos anteriores, nomeadamente:

- reajustamento do referencial subjacente ao modelo, no sentido de evitar redundâncias de domínios e fatores, tornar mais precisos alguns conceitos e colocar o domínio *Resultados* num patamar valorativo predominante;
- identificação do valor acrescentado das escolas e definição de um conjunto de indicadores de qualidade, por parte dos serviços competentes do ME, em articulação com a IGE, no sentido de se proceder a uma avaliação mais justa e completa das escolas;
- manutenção da periodicidade estabelecida, podendo reduzir-se a duração do ciclo avaliativo, no caso de escolas que demonstrem mais fragilidades;
- alargamento da duração das visitas aos agrupamentos de escolas de maior dimensão;
- aprofundamento de mecanismos de auscultação dos atores diretamente envolvidos;
- promoção da importância a atribuir à supervisão da prática letiva, introduzindo alterações de procedimentos na avaliação externa de escolas que estimulem e interpelem as escolas a aprofundar o seu trabalho nesta área, mantendo-se, no entanto, por agora, a não observação direta de aulas;
- melhoramento da elaboração dos relatórios, clarificando quer as recomendações, quer os seus destinatários;

- ponderação da introdução de uma etapa de discussão dos resultados com as instituições, antecedendo o envio do relatório, assim como de criar um organismo de recurso;
- definição da obrigatoriedade das escolas apresentarem um plano de melhoria;
- solicitação de um maior envolvimento dos organismos responsáveis pela formação contínua e pós-graduada dos professores;
- identificação da avaliação das escolas como área prioritária para efeitos de financiamento público da formação;
- realização de um estudo de meta-avaliação da avaliação externa de escolas, para identificar o grau de cumprimento dos seus objetivos e dos efeitos produzidos.

1.3.4. Relatório do ME - GTAEE, 2011

Em julho de 2011, o ME, através do GTAEE, publicou um relatório final com propostas para o novo ciclo de avaliação das escolas. O GTAEE começou por apresentar uma síntese de boas práticas identificadas nas escolas que tinham obtido a classificação de *Muito Bom*, na totalidade dos cinco domínios avaliados, designadamente:

- centralidade da preocupação com o progresso das aprendizagens dos alunos, com os resultados académicos e com os resultados educativos, num sentido mais abrangente;
- práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem;
- oferta formativa diferenciada;
- valorização de formas de trabalho cooperativo entre professores e de supervisão das práticas letivas;
- organização da escola, de forma a favorecer uma maior participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação;
- liderança clara, que dá espaço e fomenta o desenvolvimento das lideranças intermédias e a colaboração de diversos órgãos de gestão;
- existência de regras claras e de um ambiente de disciplina e respeito;
- ampla divulgação de informação;
- desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação, com equipas constituídas para este propósito.

No mesmo relatório, o GTAAE realçou aspetos que, no seu entender, deviam merecer particular atenção no segundo ciclo avaliativo, dos quais destacamos os seguintes:

- enquanto instrumento de regulação e de governabilidade, a avaliação externa de escolas deve ser pensada na sua relação com a avaliação das aprendizagens dos alunos, do desempenho dos professores e dos outros trabalhadores, da eficácia dos programas ou estratégias de políticas educativas, bem como do desempenho das organizações que interagem com as escolas;
- na linha de recomendação do CNE, é desejável alargar o programa de avaliação externa de escolas ao ensino particular e cooperativo;
- o processo de avaliação externa de escolas deverá tender, a longo prazo, para um programa de auditoria da qualidade de autoavaliação das escolas;
- a informação estatística utilizada no processo deve ser cada vez mais detalhada e rigorosa, designadamente através da consideração do aluno enquanto unidade estatística, no sentido de conhecer melhor os fatores explicativos dos resultados escolares e aferir o contributo de cada escola para esses resultados.
- perceber como cada escola organiza, acompanha e avalia as práticas pedagógicas, dada a centralidade do espaço da sala de aula na vida da escola;
- introduzir questionários de satisfação que possibilitem uma auscultação alargada dos professores, alunos, encarregados de educação acerca do desempenho das escolas;
- variação dos ciclos de avaliação externa, de acordo com as classificações obtidas anteriormente ou a evolução recente dos resultados dos alunos, aferidos pela avaliação externa das aprendizagens.

1.3.5. Relatório da IGEC, 2013

Em março de 2013, a IGEC publicou um relatório sobre a avaliação externa de escolas levada a cabo em 2011/2012, primeiro ano do segundo ciclo avaliativo, tecendo também algumas considerações sobre a atividade avaliativa, então a decorrer, relativa ao ano letivo 2012/2013.

No que diz respeito à análise dos níveis de classificação atribuídos, bem como aos pontos fortes e áreas de melhoria mencionados nos relatórios das escolas, a IGEC (2013)

concluiu que o domínio com melhores classificações foi *Liderança e Gestão*, seguindo-se o domínio *Prestação do Serviço Educativo* e, por fim, o domínio *Resultados*.

O bom desempenho das escolas no domínio *Liderança e Gestão* evidenciou-se, também, pelos pontos fortes identificados, sendo a *visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola* a dimensão assinalada com mais frequência nos relatórios de escola. Contudo, esta foi, simultaneamente, a terceira área de melhoria mais referida.

Ainda no domínio *Liderança e Gestão* verificou-se a identificação de áreas de melhoria ao nível dos *processos de autoavaliação* desenvolvidos pelas instituições, sobretudo no que respeita à sua continuidade e alcance, à coerência com os planos de melhoria elaborados e à participação da comunidade educativa.

No âmbito da *Prestação do Serviço Educativo*, os relatórios das escolas referiram frequentemente as práticas de ensino, distinguindo-se claramente o que é apontado como ponto forte e como área de melhoria a este respeito. O *acompanhamento e supervisão da prática letiva* foi a área de melhoria mais frequentemente mencionada, constatando-se a sua inexistência ou práticas de acompanhamento incipientes. Em termos de pontos fortes, destacaram-se a *adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais*, a *utilização de metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens*, a *adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos* e a *valorização da dimensão artística*.

Ainda no que concerne a *Prestação do Serviço Educativo*, ao nível do *planeamento e articulação*, embora houvesse registos de boas práticas de gestão articulada do currículo e de trabalho colaborativo entre professores, verificou-se que esta é ainda a segunda área de melhoria mais assinalada nos relatórios, tendo sido identificadas debilidades ao nível da articulação curricular entre ciclos de escolaridade e entre as práticas pedagógicas.

Por fim, no domínio *Resultados*, constatou-se que os relatórios das escolas contêm um elevado número de alegações no campo *resultados académicos* quer relacionadas com pontos fortes, quer relacionadas com áreas de melhoria. Nestas últimas destacou-se a evolução dos resultados internos e externos contextualizados, a qualidade do sucesso e as dificuldades na identificação dos fatores explicativos do sucesso. Relativamente à distribuição de pontos fortes, sobressaíram igualmente as referências aos resultados internos e externos, destacando-se as afirmações sobre a diminuição das taxas de abandono e desistência.

De um modo geral, a IGEC (2013) constatou que a maioria das escolas avaliadas fizeram uma avaliação positiva do novo modelo de avaliação externa de escolas, em comparação com o primeiro, sendo a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade o aspeto que reúne um nível de concordância mais elevado. Contudo, algumas escolas manifestaram insatisfação relativamente à *redução de cinco para três domínios de análise*, à *indicação do valor esperado* e à *introdução de um novo nível na escala de avaliação*.

1.3.6. Relatório da OCDE sobre a avaliação educacional em Portugal

Tal como já foi referido anteriormente, em 2012, a OCDE apresentou um relatório sobre a avaliação em educação, em Portugal (Santiago *et al.*, 2012), que faz parte de um estudo sobre os quadros organizacionais da avaliação educacional para o melhoramento dos resultados escolares.

De acordo com o referido relatório, em Portugal, a procura da melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência da educação leva a que esta seja avaliada em quatro níveis chave: i) sistema - nomeadamente através de indicadores de educação, testes e exames nacionais e estudos internacionais relativos ao desempenho dos estudantes; ii) escola – inspeção externa pelas equipas IGEC e autoavaliação; iii) professores – através de um processo nacional de avaliação de desempenho docente; e iv) alunos – através de instrumentos que variam entre os testes standardizados e a contínua avaliação formativa diária na sala de aula.

Olhando para as diferentes componentes dos quadros organizacionais da avaliação educacional - avaliação dos alunos, a avaliação dos professores, a avaliação das escolas e dos sistemas educativos – e nos que se refere às aprendizagens, este relatório revelou que os resultados de aprendizagem dos estudantes portugueses estão perto da média da OCDE, ou um pouco aquém, dependendo das capacidades avaliadas, embora se tenha verificado uma melhoria significativa na última década.

Nos últimos anos, uma série de reformas têm sido introduzidas na educação, incluindo novas formas de organização das lideranças escolares, novas metas de aprendizagem escolar e formas de avaliação dos docentes, bem como novas iniciativas para reduzir o abandono escolar precoce. Neste contexto, o papel da avaliação como ferramenta essencial para alcançar a qualidade e a equidade na educação, foi reforçada.

A equipa que realizou este estudo identificou várias prioridades nas políticas de avaliação educacional em Portugal, das quais apresentamos de seguida um resumo.

Na última década, Portugal tem vindo a percorrer um longo caminho no desenvolvimento das bases de um quadro organizacional da avaliação do sistema educativo. Um conjunto de iniciativas tomadas, comunica a prioridade que o Estado tem em desenvolver uma cultura de avaliação entre os agentes escolares. Contudo, até 2012, não se verificou uma organização integrada da avaliação no setor educativo, isto é, esta não tem sido vista como um todo, pois não tem estado patente a ligação coerente entre as suas diferentes componentes.

De acordo com os autores deste estudo, o processo de desenvolvimento de uma organização efetiva da avaliação deve procurar alcançar a devida articulação entre as diferentes componentes da avaliação educativa (avaliação do desempenho docente, avaliação e desenvolvimento escolar, por exemplo) e assegurar que dentro de cada componente, os diversos aspetos que as constituem estejam interligados (por exemplo, autoavaliação e avaliação externa das escolas).

É também visível que, nos últimos anos, as iniciativas políticas portuguesas em avaliação têm privilegiado a prestação de contas, em detrimento da melhoria. A prioridade deveria ser reforçar a função de melhoria da avaliação, com reflexos sobretudo ao nível da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Dado que, em Portugal, não há uma avaliação das aprendizagens sistematizada, não é habitual proporcionar aos alunos um *feedback* sobre os seus resultados de avaliação, nem desenvolver interações entre alunos e professores sobre as aprendizagens escolares, outra prioridade apontada neste estudo da OCDE, é o fortalecimento da avaliação formativa dos alunos, no sentido de alcançar melhores níveis de aprendizagem.

Também a avaliação dos professores deveria ser repensada e centrada na melhoria. De acordo com o estudo em questão, seria desejável desenvolver uma componente da avaliação dos docentes, inteiramente dedicada ao desenvolvimento profissional.

Apesar da avaliação escolar, levada a cabo pela inspeção, ser sistemática e estar bem estruturada, a OCDE considera que há uma atenção ainda insuficiente relativamente à qualidade e eficácia do ensino e da aprendizagem, dado que a observação direta de aulas não faz parte do processo. Como resultado, não há um olhar satisfatório sobre os aspetos pedagógicos. A política educativa deveria tornar mais evidente quer na autoavaliação das escolas, quer na sua avaliação externa, a relação entre a qualidade do ensino e aprendizagem e

os resultados escolares dos alunos. A inspeção deveria rever o seu quadro organizacional da avaliação educacional, procurando que, no coração da avaliação externa, estivesse a qualidade das aprendizagens, tendo, para isso, que contemplar a observação direta de aulas como um instrumento de avaliação.

Além disto, o papel da autoavaliação das escolas ainda não está totalmente compreendido, porque também não está efetivamente instituído. Sendo assim, uma outra prioridade está em realçar a função da autoavaliação das escolas, bem como a sua relação com a avaliação externa das escolas.

Por fim, é uma prioridade alargar o conceito de sistema de avaliação como sistema que forneça uma vasta gama de informação que permita uma boa compreensão de como os objetivos de aprendizagem, por parte dos alunos, estão a ser alcançados. Deveria, para isso, incluir um conjunto variado de componentes tais como: amplas medidas de resultados educativos; dados demográficos, administrativos e contextuais; informações sobre o sistema; e investigação e análise que corrobore planos de intervenção e desenvolvimento de políticas.

1.4. Estudos empíricos sobre a avaliação externa de escolas em Portugal

Após o início da implementação do modelo de avaliação externa de escolas em Portugal, vários estudos têm sido realizados, uns debruçando-se especificamente sobre o modelo de avaliação de escolas em vigor no país, nomeadamente através de uma análise comparativa com outros modelos de avaliação de escolas implementados noutros países; outros, com o objetivo de identificar os impactos e os efeitos resultantes da avaliação das escolas.

Neste ponto apresentamos os principais resultados de alguns desses estudos que se encontram publicados em artigos, dissertações e teses, alguns deles recolhidos através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e de alguns repositórios de instituições de ensino superior. Os dados emanados destes estudos foram organizados em função das seguintes categorias/dimensões:

- i) análises comparativas de modelos de avaliação de escolas: Brigas (2012); Lemos (2012); Delgado (2013); Rodrigues (2013) e Sousa (2013);

- ii) impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento da avaliação interna das escolas e na promoção da sua melhoria: Gonçalves (2009); Melo (2011); Nunes (2012); Silvestre (2013);
- iii) impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento organizacional das escolas e nas práticas profissionais: Lopes (2010); Domingos (2010); Caldas (2011); Freitas (2012); Costa (2013); Marques (2013).
- iv) impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas nas representações sociais sobre o conceito de “qualidade”: Fonseca (2010); Tavares (2011).

1.4.1. Análises comparativas de modelos de avaliação de escolas

Brigas (2012) realizou um estudo sobre o modelo de avaliação das escolas existente em Portugal numa perspetiva comparada com os modelos de três países europeus: Inglaterra, França e Espanha.

O investigador recorreu à análise documental dos normativos que justificam o modelo, bem como dos relatórios de avaliação externa de escolas para compreender o *modelo praticado*, verificando que os quadros de referência que suportam a avaliação externa dos quatro países partem de uma mesma matriz global. Em Espanha, França, Inglaterra e Portugal existe um mesmo propósito para a implementação da avaliação externa das escolas: a prestação de contas e o incremento da melhoria nas escolas.

Relativamente aos campos de avaliação e à identificação de áreas comuns nos quatro países, em todos eles se verificou que os resultados escolares dos alunos (internos e externos) são considerados, assim como a forma como se organizam as escolas para prestarem o seu serviço educativo.

O funcionamento dos principais órgãos e estruturas integram também os campos de avaliação, bem como os documentos que estruturam a ação estratégica de cada estabelecimento. Existe ainda o campo do planeamento, execução e avaliação das aprendizagens que integra os dispositivos de avaliação de todos os países em estudo.

No que diz respeito aos procedimentos de avaliação, o investigador registou algumas diferenças: a prática letiva é observada pelos avaliadores em todos os países com exceção de Portugal; os elementos contextuais, nomeadamente o perfil dos pais e as características socioeconómicas da região são utilizadas de forma mais sustentada em França e em

Inglaterra, sendo possível, com recurso a ferramentas estatísticas, calcular o valor esperado para os resultados escolares dos alunos de uma dada escola, tendo em conta o contexto desse mesmo estabelecimento.

O investigador constatou a existência de elementos comuns em todos os países como, por exemplo, o recurso à análise dos principais documentos orientadores da vida de cada instituição e a realização de entrevistas aos principais atores locais. Em Inglaterra, a avaliação no terreno é precedida do lançamento de um questionário de satisfação a toda a comunidade escolar.

Em todos os países, os avaliadores externos são membros da inspeção escolar, ou de instituições equivalentes, integrando também outros elementos, designadamente representantes de outras escolas (França) e membros da própria administração educativa (Espanha e França).

Da análise feita aos relatórios de avaliação de escolas, o investigador referiu mais alguns elementos distintivos da avaliação de escolas praticada em Portugal, relativamente aos outros países. O investigador concluiu que modelo português não tem qualquer mecanismo para calcular o valor esperado para os resultados académicos de cada escola. A análise dos resultados tem apenas como referência as médias nacionais quer em termos das taxas de aprovação, quer dos exames.

Como semelhança nos países em análise, o investigador apontou a articulação entre os processos de autoavaliação e de avaliação externa.

Lemos (2012) realizou um estudo empírico que aborda a temática da avaliação das organizações escolares numa perspetiva comparada, tendo em conta o contexto nacional, com a avaliação externa de escolas e o contexto internacional, através da avaliação realizada nas Escolas Europeias⁶ (EE) através da análise de um conjunto de documentos da *Whole School Inspection*⁷ (WSI).

⁶ As EE são instituições de ensino oficial controladas pelos governos dos Estados Membros da UE, criadas em outubro de 1953 por iniciativa de funcionários da então Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), tendo como objetivo resolver o problema da educação dos seus filhos, juntando numa mesma escola, alunos com nacionalidades e línguas maternas diferentes. Atualmente existem 14 EE: cinco na Bélgica, três na Alemanha, duas no Luxemburgo, uma na Holanda, uma na Itália, uma na Grã-Bretanha e uma em Espanha. Portugal possui duas secções linguísticas, uma na escola de Bruxelas II (com 291 alunos e 13 docentes) e outra na escola do Luxemburgo I (com um total de 175 alunos e 12 docentes) e está representado pela IGEC em dois órgãos comuns ao conjunto das EE: o Conselho Superior e os Conselhos de Inspeção.

⁷ *Whole School Inspection* é uma atividade de avaliação global das EE, realizada em equipas mistas de inspetores, que pretende implementar a prática da autoavaliação e o reforço da autonomia

A investigação assentou no trabalho desenvolvido pela IGEC, tendo em conta a sua intervenção direta nos dois modelos em análise, sendo o objetivo central do estudo a identificação das semelhanças e divergências no processo de avaliação externa de escolas, em Portugal e no processo de avaliação das EE.

A investigadora concluiu que, de um modo geral, quer a avaliação externa de escolas em Portugal, quer a avaliação das EE, apresentam traços comuns, mas que na prática evidenciam especificidades de cada realidade educativa avaliada.

No que diz respeito às diferenças entre os dois modelos, a investigadora referiu a aplicação, por parte da avaliação externa de escolas, dos questionários de satisfação ao pessoal docente e não docente, alunos e pais/encarregados de educação, e *a posteriori* de questionários de avaliação do processo às escolas/agrupamentos e aos avaliadores. No modelo de avaliação das EE, apesar de os pais/encarregados de educação não preencherem questionários de satisfação, fazem, por vezes, parte de um grupo de trabalho que organiza documentos, define normas e estabelece leis e regulamentos, tendo por isso uma participação bastante ativa em todo o processo.

No que se refere à duração da visita, a investigadora constatou que na avaliação externa de escolas em Portugal, a visita que a equipa de avaliação faz às escolas tem a duração de dois dias (três dias no caso dos agrupamentos que possuam vários níveis de ensino). Nas EE a visita tem a duração de cinco dias.

Relativamente aos recursos, a avaliação externa de escolas não solicita nenhum instrumento às instituições para desenvolver o seu trabalho. Nas EE é requisitada uma sala com acesso à internet e com os recursos materiais necessários para que façam cópias ou impressões.

Uma das maiores diferenças entre os dois modelos diz respeito à observação de aulas, que apenas se verifica nas EE. No modelo de avaliação externa de escolas português, a justificação para a não utilização deste método passa pelo facto de serem as instâncias de Direção e de coordenação pedagógica da escola a terem de realizar esta prática no sentido de melhorar a sua dinâmica de autoavaliação.

No tocante à metodologia da realização da entrevista, por parte da equipa de avaliadores externos, a investigadora apontou também algumas divergências entre os dois modelos. Na avaliação externa de escolas a equipa de avaliação não se pode dividir para

realizar entrevistas paralelas, enquanto nas EE a equipa de avaliação divide-se para a realização de entrevistas paralelas que podem, assim, ser realizadas em simultâneo.

Nos itens relacionados com as características do relatório final de avaliação, verificou-se que só na avaliação externa de escolas se elabora o relatório após a visita às escolas e com um limite de dez páginas. Nas EE é efetuado uma espécie de rascunho do relatório durante a semana da visita às escolas.

No que se refere à escala de avaliação, a investigadora apurou que existe uma escala quantitativa nas EE (do 1 ao 4) e uma escala qualitativa (*Excelente; Muito Bom; Bom; Suficiente; Insuficiente*) na avaliação externa de escolas.

A investigadora encontrou, ainda, diferenças nos dois modelos no que se refere às áreas/domínios avaliados: na avaliação externa de escolas são identificados três domínios de avaliação; nas EE são cinco as áreas de avaliação.

Ao tentar perceber o *feedback* da avaliação externa, a investigadora constatou que, na avaliação externa de escolas em Portugal, este é enviado posteriormente à visita à instituição, sob a forma de um projeto de relatório. As EE dão esse *feedback*, presencialmente, no decurso da visita, a partir das notas e juízos de valor que incorrem da concordância da equipa.

No que se refere à ação de cada instituição após a avaliação, a avaliação externa de escolas fomenta uma ação a ser desenvolvida a curto prazo, através da elaboração de um plano de melhoria; já as EE promovem a ação da instituição escolar a longo prazo, com a aplicação de um inquérito por questionário.

Por último, no que diz respeito à periodicidade da avaliação, as EE não têm definido o período de tempo em que cada escola deve voltar a ser avaliada; na avaliação externa de escolas, em Portugal, todos os estabelecimentos de ensino estão inseridos num ciclo de avaliação e, quando começa um novo ciclo, voltam a ser alvo de um outro processo de avaliação (em média, a frequência com que os estabelecimentos de ensino são avaliados compreende um período que vai dos três aos cinco anos, tendo em conta a conjugação de um número de fatores específicos).

Tendo como principais objetivos caracterizar os modelos de avaliação externa de escolas em Portugal e em Cabo Verde, compreender o processo e as práticas da avaliação externa de escolas e analisar os seus efeitos nestes dois países, Delgado (2013) realizou um trabalho de abordagem essencialmente qualitativa, através de inquérito por entrevista a dois especialistas ligados ao modelo de avaliação externa de escolas e a dois diretores de escolas

secundárias (um português e outro cabo verdiano), bem como através da análise documental assente em dissertações, teses e em documentos legais de ambos os países, para além de relatórios produzidos pela IGE de Cabo Verde e os pareceres do CNE português.

Delgado (2013) constatou que o sistema educativo Cabo-Verdiano seguiu de perto o modelo português de avaliação externa das escolas, tendo estabelecido como objetivo primordial o desenvolvimento de processos de autoavaliação, tal como é defendido na Lei n.º31/2002. Contudo, a investigadora concluiu que parte das escolas de Cabo Verde avaliadas ainda não dispõem de processos de autoavaliação, ou se existem, ainda não estão consolidados, verificando-se uma ausência de normativos que permitam uma efetiva oficialização da avaliação externa de escolas em Cabo Verde, apesar da experiência iniciada em março de 2012. No que diz respeito aos efeitos produzidos, os dados realçam que, de uma forma geral, são positivos. Porém, numa primeira fase, estrutura-se em termos de melhoria das escolas e a promoção do processo de autoavaliação e da participação social da comunidade educativa. A investigadora conclui que a combinação entre as duas práticas de avaliação – interna e externa – segundo os entrevistados, vai permitir novas práticas e uma melhoria organizacional.

A investigadora referiu ainda que o modelo de avaliação externa de escolas nos dois países é quase idêntico, salvo algumas diferenças, em termos de práticas e de procedimentos, sobretudo no que diz respeito à análise dos principais documentos orientadores que identificam a cada escola, bem como o recurso a entrevistas aos principais atores da comunidade educativa.

Para aferir o impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e avaliar os seus efeitos nos estabelecimentos da rede privada, Rodrigues (2013) realizou um estudo exploratório de natureza qualitativa, baseado em análise documental (relatórios da avaliação externa de estabelecimentos de educação pré-escolar públicos) e inquérito por entrevistas a diretores de agrupamentos de escolas públicas com educação pré-escolar (n=4) e a educadoras de infância (n=8).

A autora concluiu que os modelos de avaliação das instituições quer públicas, quer privadas, apesar de ambos inspirados no modelo da *European Foundation for Quality Management* (EFQM), diferem na estrutura, nos objetivos que defendem e na periodicidade da aplicação, sendo, no entanto, burocráticos e sumativos, por natureza, em ambos os casos.

Consequentemente, o impacto e os efeitos divergem quer ao nível da instituição, quer ao nível pedagógico e docente.

A investigadora concluiu que a avaliação externa de escolas é encarada pelos atores como um processo de recolha de informação que possibilita a necessária tomada de decisões para o bom funcionamento da instituição, concluindo a tendência para a elaboração de planos de melhoria, na rede pública e a melhoria dos serviços oferecidos pela rede privada. Os resultados desta investigação apontaram ainda para ausência de dispositivos próprios de autoavaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar privados, sendo necessário, neste âmbito, tomar iniciativas que envolvam todos os agentes educativos, nomeadamente os pais. Apesar dos modelos analisados contemplarem aspetos pedagógicos, a investigadora concluiu que os seus efeitos quer na rede pública, quer no privado, são mais evidentes ao nível organizacional. Contudo, as educadoras entrevistadas reconheceram, de forma perentória, que a avaliação externa de escolas contribuiu para uma maior valorização profissional, vendo, nas instituições de rede pública, o aumento da visibilidade e reconhecimento do seu trabalho por parte de pares de outros ciclos, reconhecimento este que, nas instituições privadas, vem da parte dos pais, que, apesar de mais exigentes e atentos ao trabalho das educadoras, valorizam cada vez mais as questões pedagógicas implícitas no desenvolvimento dos seus filhos.

O estudo de Sousa (2013) pretendeu analisar as transformações vividas na educação de infância que têm contribuído para a alteração do seu âmbito curricular e da sua identidade, bem como compreender o impacto da avaliação externa de escolas na identidade e desenvolvimento profissional do educador de infância tendo como referência o Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche (MAQC) proposto pelo Instituto de Segurança Social relativamente às Instituições Particulares de Solidariedade Social.

A investigadora utilizou uma metodologia qualitativa, baseada na análise documental e no inquérito por entrevista a educadores de infância.

Os resultados empíricos destacam uma transformação da organização curricular da educação em creche, baseada em *standards* qualitativos, produtividade educativa baseada no modelo de racionalidade *tyleriana* e na concretização da *accountability*, para justificar os resultados. De acordo com a investigadora, o MAQC, que se assemelha a um dispositivo de avaliação externa de escolas, promove o conflito e as oportunidades, provocando um questionamento da identidade e do desenvolvimento profissional junto dos educadores de infância, que concordam que a visibilidade da sua identidade profissional sai reforçada,

através da implementação do MAQC. Também as práticas pedagógicas das educadoras têm vindo a melhorar, no decurso da aplicação do modelo, dado que se centram mais em cada criança. Porém, as entrevistadas revelaram que tem havido um aumento da burocratização e da mecanização dos processos educativos, reduzindo, consequentemente, a sua autonomia como profissionais.

Deste estudo concluiu-se, ainda, que a autoavaliação é utilizada como estratégia que conduz à melhoria, apesar das dificuldades no envolvimento da comunidade educativa.

1.4.2. Estudos sobre o impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento da avaliação interna das escolas e na promoção da sua melhoria

Gonçalves (2009) realizou um estudo sobre a avaliação externa de escolas tendo como objetivos compreender o processo de avaliação externa da IGE ocorrido em 2007/2008 num agrupamento vertical de escolas de Lisboa e o impacto que a publicação do seu relatório teve naquela comunidade educativa.

Foram objeto de investigação as alterações de práticas, as melhorias e os planos de ação desenvolvidos por aquele agrupamento em 2008/2009, tendo em vista a superação dos pontos fracos e dos constrangimentos apontados.

Neste estudo, a investigadora recorreu à análise documental, à observação e à entrevista, tendo como participantes o ex-Presidente do Conselho Executivo, a ex-Presidente do Conselho Pedagógico e um membro da Assembleia do Agrupamento de Escolas que, à época, fazia parte do Conselho Geral Transitório.

Os resultados deste estudo apontaram uma melhoria de quase todos os pontos fracos e constrangimentos indicados no relatório da IGE, embora o agrupamento não tivesse apresentado um plano formal estruturado de melhoria, justificando este facto com as alterações legislativas e estruturais registadas naquele ano, nomeadamente a alteração do órgão da Assembleia do Agrupamento de Escolas para Conselho Geral Transitório, o processo de eleição do Diretor do Agrupamento de Escolas e a avaliação de desempenho docente. Contudo, a investigadora verificou que no projeto de candidatura do Diretor estava já definido um plano de ação, para os quatro anos seguintes, plano este que contemplou as sugestões indicadas pela IGE.

Melo (2011) realizou um estudo empírico tendo como objetivo principal perceber em que medida é que a avaliação externa de escolas está a contribuir para a melhoria das escolas em Portugal.

Para orientar o seu trabalho, a investigadora definiu sete objetivos: conhecer as implicações que a avaliação externa de escolas teve ao nível das práticas e resultados da escola; perceber se a avaliação externa de escolas se constitui como um instrumento útil para os seus avaliados; problematizar a articulação entre os contributos da avaliação externa de escolas e os seus dispositivos de autoavaliação; conhecer o papel e os contributos dos diferentes atores da escola no que se refere à autoavaliação; compreender o contributo da avaliação externa de escolas para a construção ou aperfeiçoamento do plano de melhoria; sintetizar os processos de melhoria operados, em curso e programados; e conhecer a importância que os atores atribuem à avaliação de escolas (tanto à avaliação externa de escolas como à autoavaliação).

Tendo optado por uma abordagem qualitativa, a investigadora efetuou um estudo de caso num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro, alvo da avaliação externa de escolas em janeiro de 2009, tendo utilizado, como técnicas de recolha de dados, a análise documental e entrevistas aos seguintes elementos: a Diretora do agrupamento e presidente do Conselho Pedagógico; a presidente do Conselho Geral; a coordenadora de diretores de turma; uma coordenadora de um departamento curricular; a coordenadora da equipa de avaliação interna; uma docente membro do Conselho Geral e Conselho Geral Transitório; e uma representante dos pais e encarregados de educação.

Foram alvo de análise documental os seguintes documentos: projeto educativo do agrupamento, o regulamento interno e o plano anual de atividades, o relatório da avaliação externa realizado pela IGE, o projecto de intervenção da Diretora, o plano de melhoria e as atas do Conselho Executivo, do Conselho de Diretores de Turma, do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico e de um Departamento Curricular.

Como principais conclusões do seu estudo, a investigadora referiu cinco melhorias observadas: i) desenvolvimento organizacional do agrupamento, nomeadamente ao nível da elaboração, aplicação e divulgação de documentos; ii) preocupação, por parte dos docentes, em melhorar a qualidade das aprendizagens, evidente pela procura e frequência de formação contínua, bem como pela promoção e diversificação de atividades de forma a contribuir para o sucesso académico e formação pessoal dos alunos; iii) resultados escolares, que constituem

fonte de preocupação constante, por parte dos professores; apesar de se verificar uma evolução positiva, esta é lenta e que nem sempre é diretamente proporcional ao investimento feito; iv) trabalho colaborativo, sendo evidente a predisposição por parte de diversos atores para o trabalho colectivo, colaboração que é visível entre docentes, mas também perceptível na relação que os pais e encarregados de educação mantêm com a Diretora e docentes, assim como na relação da escola com algumas das entidades pertencentes ao Conselho Geral; v) avaliação interna do agrupamento, área em que, segundo a investigadora, se deu uma maior mudança.

Depois da avaliação externa de escolas vários aspetos como o funcionamento da equipa, periodicidade e formalidade do trabalho, participação dos vários intervenientes, mudaram ao nível da avaliação interna do agrupamento, o que contribuiu para uma melhoria significativa e visível da autoavaliação.

No que diz respeito à opinião dos entrevistados sobre as finalidades da avaliação externa de escolas, finalidade mais enunciada pelas entrevistadas é, sem dúvida, a melhoria do agrupamento.

De acordo com os resultados das entrevistas, a investigadora concluiu que a avaliação externa de escolas oferece a vantagem de isenção por parte da equipa de avaliação e ao mesmo tempo uma visão diferente da realidade, atendendo ao olhar externo, alertando os diversos atores para aspetos, às vezes, menos percebidos, conduzindo assim à melhoria.

No que se refere à finalidade de prestação de contas, as opiniões foram divergentes. Esta divergência, na opinião da investigadora, deve-se ao sentido que os entrevistados deram à expressão “prestação de contas”.

Por fim, outro dos aspetos referidos como finalidade da avaliação externa de escolas, foi a reflexão sistemática sobre a qualidade das práticas e resultados.

De um modo geral, a investigadora referiu que os resultados deste estudo se mostraram de acordo com os propósitos da IGE sobre a avaliação externa de escolas, uma vez que esta fomentou claramente o trabalho de autoavaliação do agrupamento e resultou numa oportunidade de melhoria ao nível do desenvolvimento organizacional, da qualidade de aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e do trabalho colaborativo dos diferentes atores escolares.

Utilizando a análise documental e o inquérito por entrevista, Nunes (2012), realizou um estudo exploratório em duas escolas sujeitas à avaliação por parte da IGE, em 2006/2007,

pretendendo, especificamente, conhecer as ações desenvolvidas pelas escolas no âmbito da articulação entre avaliação externa e a autoavaliação, identificar procedimentos adotados pelas escolas para melhorar os pontos fracos, bem como conhecer o papel da IGE na regulação do funcionamento e do progresso das escolas, num quadro de centralização e de autonomia. Com este estudo, o investigador procurou clarificar a reação da escola à avaliação externa patente nos documentos e testemunhos, dos diferentes atores.

Como resultados, o investigador destacou a intenção/preparação de ações, por parte da escola, conducentes à melhoria. O autor concluiu, ainda, que houve uma adesão à implementação da avaliação externa numa perspetiva de a associar à autoavaliação, com a intenção de melhorar procedimentos para obter resultados educativos mais favoráveis. O investigador referiu também que relatório de avaliação externa contribuiu para o desenvolvimento da autoavaliação, para a reflexão nos órgãos de gestão intermédia e para o aperfeiçoamento do plano de melhoria.

O estudo de Silvestre (2013) teve como objetivo avaliar os efeitos que a avaliação externa de escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado. Centrada numa abordagem predominantemente qualitativa, baseada na análise discursiva dos atores organizacionais (representantes dos diferentes órgãos e estruturas de administração, direção e gestão escolares de dez Unidades de Gestão (UG) do Alentejo que nos anos letivos 2006/2007 e 2011/2012 foram alvo de procedimentos avaliativos no âmbito da avaliação externa de escolas, implementados pela IGE e IGEC, respetivamente) e na análise documental, esta investigação permitiu elencar as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do processo de avaliação externa, destacando, a autora, a existência de uma estreita relação entre avaliação externa de escolas e avaliação interna/autoavaliação, bem como a adoção de uma postura organizacional aprendente em algumas instituições escolares. Foram inquiridos nove diretores, oito presidentes do Conselho Geral, nove coordenadores/elementos da equipa de avaliação interna, um coordenador de departamento, através de entrevistas semiestruturadas. A investigadora efetuou, ainda, a análise dos relatórios da avaliação externa de escolas de 2006/07 das 10 UG.

Com este estudo, a investigadora constatou que há quer uma lentidão na alteração de práticas e culturas de escola, quer a necessidade de aquisição de competências avaliativas, por parte dos diversos atores organizacionais, que parecem constituir fatores condicionantes da

atual falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas.

Das entrevistas, a investigadora concluiu que a avaliação interna/autoavaliação parece ainda não estar plenamente assumida como estratégia organizacional capaz de produzir os efeitos desejados (melhoria e desenvolvimento das escolas), consubstanciando-se, sobretudo, no cumprimento legal, através de uma avaliação de conformidade, uma vez que as práticas não se encontram sistematizadas. Esta ausência de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas permite inferir a necessidade de criar, dentro do próprio sistema educativo, de dispositivos de apoio às escolas, no sentido de as ajudar a delinear estratégias de atuação que conduzam a práticas avaliativas organizacionais. Dos resultados obtidos, a investigadora inferiu uma clara inexistência de distinção entre os conceitos de avaliação interna e de autoavaliação.

Ainda segundo este estudo, os aspetos que contribuíram para a melhoria dos resultados académicos e do serviço educativo prestado são: a existência de estratégias organizacionais, que visam assegurar a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação; a valorização da avaliação externa de escolas enquanto processo formativo; o papel desempenhado pelas lideranças; a integração de atores organizacionais não docentes na vida da escola, bem como de parceiros nas equipas de autoavaliação; o envolvimento e a participação de todos os atores organizacionais em todas as fases da autoavaliação.

De um modo geral, Silvestre (2013) concluiu que o resultado do olhar externo sobre as escolas como organizações é, sobretudo, direcionado para os atores internos, com destaque para dos docentes, nem sempre abrangendo a comunidade educativa, limitando-se à divulgação de resultados nos órgãos e estruturas intermédias.

1.4.3. Estudos sobre o impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento organizacional das escolas e nas práticas profissionais

Para avaliar o impacto da avaliação externa na aprendizagem profissional e organizacional das UG intervencionadas pela IGE, na área da Delegação Regional do Centro, durante o ano letivo 2006/2007, Lopes (2010) realizou uma investigação que incidiu sobre as ações de melhoria efetuadas pelas UG intervencionadas pela IGE, visando a superação das debilidades indicadas nos relatórios de avaliação externa, bem como sobre os resultados

providos dessas ações. Nos casos em que as UG não realizaram quaisquer ações de melhoria, a investigadora propôs-se a determinar os motivos dessa letargia.

Constituíram a amostra deste estudo, 13 das 19 escolas intervencionadas pelas equipas de avaliação externa no período de análise.

Após categorizar as debilidades enunciadas nos relatórios da avaliação externa de cada UG, através da análise de conteúdo, a investigadora concluiu que todas as UG evidenciaram esforços e procuraram atuar de forma ajustada com a exigência das situações, providenciando as medidas que consideraram necessárias para superar as debilidades apontadas. Em termos de números, a investigadora constatou que para as 54 fragilidades referenciadas na amostra foram empreendidas 81 ações de melhoria.

A autora verificou que 10 das 13 escolas participantes no estudo consideraram que a utilidade atribuída à avaliação externa de escolas se prende com o facto de possibilitar a melhoria e o aperfeiçoamento do desempenho das mesmas, através da explicitação dos seus pontos fracos, concluindo, a investigadora, a existência de aprendizagem profissional e organizacional dos sujeitos e das instituições envolvidas na avaliação externa de escolas levada a cabo pela IGE.

Relativamente aos dados provenientes das medidas levadas a cabo pelas UG, a investigadora averiguou que se registaram melhorias em cada uma das categorias de debilidades, definidas aquando da análise do conteúdo dos relatórios da IGE, salientando os resultados positivos relativos à ação pedagógica e ao trabalho colaborativo entre os docentes, com consequências nos resultados académicos, onde se verificou um aumento da taxa de sucesso relativamente a anos transatos.

O estudo de natureza qualitativa realizado por Domingos (2010) procurou avaliar o impacto decorrente da aplicação pela IGE do programa de avaliação externa de escolas, implementado desde 2006, procurando identificar efeitos da avaliação externa de escolas ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Esta investigação baseou-se, fundamentalmente, na auscultação das opiniões dos docentes de um agrupamento de escolas intervencionado no âmbito do referido programa, através de um questionário aplicado a todos os seus docentes (n=57), de uma entrevista ao Diretor da instituição, bem como na análise documental dos documentos internos do

agrupamento de escolas (projecto educativo e plano de melhoria) e do relatório da avaliação externa produzido pela IGE.

Tendo em consideração o objetivo do estudo, a investigadora concluiu que a avaliação externa de escolas produziu mudanças em algumas práticas do agrupamento visado, direcionando-o para o desenvolvimento de uma lógica construtiva, tendo em vista a sua melhoria a vários níveis, nomeadamente no que se refere aos resultados dos alunos.

A investigadora considerou que o impacto da avaliação externa de escolas, neste agrupamento, foi positivo, pois a partir dos seus resultados foram repensadas estratégias, tendo ficado impressa uma mudança de vontade e de melhoria, consubstanciada pela implementação da autoavaliação. Além disso, após a avaliação externa, foi elaborado um plano de melhoria onde se definiram novas medidas para o agrupamento, tendo sido dada especial atenção aos pontos fracos apontados no relatório da IGE. Estas medidas passaram também a constar como metas no projeto educativo do agrupamento.

Com um estudo realizado através de análise documental e inquérito por questionário, Caldas (2011) pretendeu avaliar o impacto da avaliação externa de escolas numa instituição escolar do norte de Portugal, bem como as vantagens e desvantagens resultantes dessa avaliação em termos organizacionais e quais as implicações daí resultantes.

Os resultados deste estudo revelaram concordância entre os dados de opinião e os dados documentais produzidos pela escola. Relativamente aos dados de opinião, a investigadora concluiu que houve impactos e efeitos positivos ao nível prestação de serviço educativo, verificando-se também um maior dinamismo, por parte da escola, após a avaliação externa, no sentido de envolver a comunidade educativa no processo de avaliação interna, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da escola. A análise dos dados documentais referentes à autoavaliação da escola, produzidos após a emissão do primeiro relatório de avaliação externa da escola, reiterou a opinião dos professores, quanto à preocupação dos principais atores educativos no que se refere à melhoria da qualidade da escola.

A investigação de Freitas (2012) incidiu nas mudanças provocadas nas práticas de decisão curricular ao nível da sequencialidade, planificação, metodologia e avaliação, decorrentes da avaliação externa.

Utilizando uma metodologia de natureza quantitativa, a investigadora realizou um inquérito por questionário a 119 docentes de um agrupamento de escolas do norte de Portugal.

Após a análise dos resultados, a autora concluiu que, dos efeitos mais visíveis da avaliação externa nas escolas, entre os professores, é a crescente preocupação, ao longo dos anos, por implementar uma cultura de partilha e de trabalho em parceria entre os diferentes departamentos e docentes. Referiu, também, a mudança nas práticas dos professores ao nível de estratégias e metodologias utilizadas, com o objetivo de responder às necessidades dos alunos e de contribuir para o seu sucesso. A investigadora salientou que a avaliação externa de escolas tem contribuído para um aperfeiçoamento do trabalho docente, devido à crescente preocupação pela obtenção de bons resultados nas provas de avaliação externa.

O estudo de Costa (2013) procurou aferir o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão, optando por uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), através de inquérito por entrevista a coordenadores de departamento (n=6), grupo focal, inquérito por questionário a docentes (n=52) e análise documental.

Segundo a investigadora, os dados recolhidos neste estudo parecem indicar uma concordância dos participantes para as potencialidades do modelo de avaliação externa, assim como uma aceitação dos aspetos que trouxeram alterações efetivas a nível organizacional. Contudo, a nível curricular e pedagógico, ficou patente que, embora tendo algum impacto, os efeitos da avaliação externa de escolas são ainda insipientes, apesar de, do decorrer da sua implementação, se verificar a existência de um maior número de dinâmicas ao nível da gestão intermédia.

A investigadora concluiu ainda que os efeitos da avaliação externa de escolas se constatarem sobretudo a nível organizacional, com a alteração de hábitos e procedimentos, havendo, contudo, dualidade de respostas: se por um lado os entrevistados afirmaram que a avaliação externa de escolas tem desempenhado um papel importante na consolidação da autoavaliação, por outro lado, como docentes, consideram que o que fazem agora já era igualmente realizado antes da implementação da avaliação externa.

No que se refere aos efeitos da avaliação externa de escolas ao nível curricular, a investigadora concluiu que os inquiridos têm alguma dificuldade em relacionar esta avaliação com a alteração de procedimentos sobretudo no que se refere à organização de atividades conjuntas, à planificação das atividades letivas e ao trabalho colaborativo.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, a investigadora concluiu que, em consequência da avaliação externa de escolas, os docentes participantes no estudo passaram a valorizar mais os resultados dos alunos, bem como a pressão que a sociedade exerce sobre os

professores para a obtenção de melhores resultados escolares. Importa ainda referir que, deste estudo se concluiu que os docentes participantes consideram que a avaliação externa de escolas não tem tido qualquer impacto ao nível das suas práticas na sala de aula.

Recorrendo a uma abordagem de natureza qualitativa, através de entrevistas a Diretores dos Conservatórios (n=6) e da análise documental dos relatórios da avaliação externa, elaborados no primeiro ciclo (2006-2011) da avaliação externa, Marques (2013) investigou sobre os impactos e efeitos da avaliação externa de escolas nos Conservatórios de Música, ao nível organizacional, curricular e pedagógico, bem como sobre as perceções de Diretores de Conservatórios, sobre a avaliação externa de escolas.

Segundo a investigadora, a avaliação externa de escolas teve efeito direto sobre o processo de reorganização interna dos Conservatórios, exigindo a todos os atores os mesmos procedimentos, visando uma uniformização e impondo a necessidade destas escolas efetuarem a autoavaliação e autorreflexão.

Ao nível das práticas pedagógicas do ensino especializado da música, avaliação externa não tem tido qualquer impacto, ficando apenas no campo administrativo, sem um efeito direto nas salas de aula. Contudo, a leitura do relatório da avaliação externa de escolas teve bastante impacto dentro dos Conservatórios, promovendo momentos de reflexão, partilha e discussão entre a comunidade educativa, principalmente entre os professores e coordenadores, considerando o relatório como uma ferramenta importante para o crescimento e valorização da instituição. Posteriormente a estes momentos, todos os Conservatórios prosseguiram com a realização de um plano de melhoria para a escola, criando ou apoiando de forma diferente as equipas de autoavaliação.

Deste estudo concluiu-se, ainda, que o impacto da avaliação externa de escolas na comunidade educativa afeta aos Conservatórios não foi significativo.

1.4.4. Estudos sobre o impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas nas representações sociais sobre o conceito de “qualidade”

Um dos principais objetivos da avaliação externa de escolas é a melhoria da qualidade das aprendizagens e das instituições. Um dos procedimentos mais comuns nos dias de hoje é a publicitação de *rankings* das escolas elaborados a partir dos resultados obtidos em exames nacionais e provas finais de ciclo. Que relação haverá entre os resultados da avaliação

externa, de uma escola ou agrupamento de escolas, e os resultados dos seus alunos nos exames nacionais? Com o objetivo de analisar a relação entre a avaliação externa de escolas, em particular o domínio da autoavaliação, e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º e do 12.º anos, Fonseca (2010) realizou um estudo exploratório que se concretizou, numa primeira fase, na verificação da relação entre a posição obtida pelas escolas nos *rankings* nacionais (9.º ano, 12.º ano e 9.º+12.º ano), relativa aos exames nacionais realizados em 2006/07, 2007/08 e 2008/09 e os resultados atribuídos pela, então, IGE no processo de avaliação externa das 20 escolas “melhor” posicionadas e das 20 escolas “pior” posicionadas nos *rankings*. O investigador efetuou, ainda, a caracterização dos processos, o uso e os fins dados à autoavaliação dessas mesmas escolas, com base no olhar da IGE patente nos respectivos relatórios de avaliação externa.

A comparação entre os resultados obtidos pelas escolas, na avaliação externa levada a cabo pela IGE, e os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, foi realizada através de uma abordagem quantitativa, embora a análise das características dos processos de autoavaliação das escolas participantes, no que diz respeito aos fins e usos dados a esses processos, tenha sido realizada qualitativamente.

O investigador concluiu que, no que se refere às classificações atribuídas pela IGE na avaliação externa, as escolas com melhores resultados nos exames nacionais apresentam claramente melhores resultados na avaliação externa das escolas, em termos de desempenho global. Em contrapartida, as escolas com piores resultados nos exames nacionais apresentam também piores resultados na avaliação externa das escolas.

A comparação dos resultados por domínio, entre as escolas com “melhor” e “pior” posição nos *rankings*, permitiu que o investigador concluísse que as “melhor” posicionadas apresentam globalmente melhores resultados em todos os domínios, destacando-se, de forma acentuada, os domínios dos *Resultados*, *Prestação do serviço educativo*, *Organização e gestão escolar* e *Liderança*. Pelo contrário, as escolas com posição inferior nos rankings revelaram um “pior” desempenho global, tendo apresentado as melhores classificações nos domínios *Organização e gestão escolar* e *Liderança*.

Em termos de análise específica dos resultados, o investigador concluiu que foi no domínio *Capacidade de autorregulação e autonomia*, que quer as escolas com “melhor” posição no *ranking*, quer as de posição inferior, apresentaram as classificações mais baixas,

por parte da IGE, embora, ainda assim, as que obtiveram melhores posições tivessem apresentado classificações superiores às outras.

O processo de autoavaliação das escolas foi considerado, pela IGE, um dos pontos fracos quer das “melhores” escolas, quer das “piores”, embora esta consideração tivesse maior expressão nas escolas com posições inferiores nos *rankings*.

Estando o domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria* relacionado com os factores de *autoavaliação e de sustentabilidade do progresso* e considerando que a sustentabilidade do progresso está fortemente relacionada com a existência de um robusto processo de autoavaliação que permita, em primeira instância de forma participada, um diagnóstico global e sustentado dos pontos fortes e fracos para posteriormente fomentar sustentadamente a implementação de planos de melhoria e proporcionar melhorias no planeamento, na gestão das actividades, na organização e por fim nas práticas profissionais, o investigador estranha que a IGE tivesse atribuído classificações de *Muito Bom* ou *Bom* a 70% das escolas com “melhor” posição no *ranking*.

Da leitura dos relatórios, o investigador concluiu que a IGE atribuiu essas classificações a processos de autoavaliação que apresentam debilidades quer ao nível do desenvolvimento e melhoria e no apoio à decisão, quer na sua influência no planeamento e gestão. Esta constatação, induziu o investigador a concluir que houve, por parte da IGE, relativamente a estas escolas, uma visão da avaliação de escolas numa lógica instrumental, de prestação de contas no que diz respeito ao cumprimento dos procedimentos burocráticos, revelando, subjacentemente, uma exigência do cumprimento formal dos requisitos legais, resumindo-se à verificação da existência de um relatório de autoavaliação com referência aos pontos fortes e fracos e recomendações, em detrimento da valorização da sua componente de efectiva mobilização dos resultados na promoção de melhoria organizacional e de aumento da qualidade dos serviços.

A acrescentar, o investigador constatou, também, que escolas investigadas e “melhor” posicionadas nos *rankings* apresentando um processo de autoavaliação com fragilidades obtiveram a classificação *Bom* e escolas “pior” posicionadas, apresentando um processo de autoavaliação mais robusto, foram também classificadas com *Bom*.

Partindo desta aparente contradição, o investigador analisou, particularmente, quatro relatórios de avaliação externa, referentes a duas escolas “melhor” posicionadas com classificação *Bom* e duas das “pior” posicionadas também com classificação *Bom*, no domínio

Capacidade de autorregulação e melhoria. Desta análise, o autor confirmou a existência de contradição entre as classificações atribuídas no domínio de *Capacidade de autorregulação e melhoria* e a descrição apresentada sobre o processo de autoavaliação das escolas investigadas.

Posteriormente, no estudo *in loco* quer sobre os processos, quer sobre o uso e os fins dados aos resultados desses mesmos processos, o investigador constatou, nestas escolas, uma possível “contaminação positiva” do posicionamento das escolas nos rankings relativamente às classificações atribuídas no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria*.

No âmbito de um estudo exploratório, Tavares (2011) investigou sobre as representações sociais de “escola de qualidade” presentes na cultura organizacional de escolas consideradas de “pouca qualidade”, após a implementação do processo de avaliação externa.

A investigadora começou por explicitar que considerou como escolas de “pouca qualidade” aquelas que, após terem sido avaliadas externamente pela equipa da IGE, obtiveram uma classificação inferior a *Bom* (*Suficiente* ou *Insuficiente*), em pelo menos três dos cinco domínios em que foram avaliadas.

Este estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Sernancelhe cujo desempenho foi considerado de pouca qualidade na avaliação externa realizada em 2007.

Através de um inquérito por questionários a 61 professores e educadores, a investigadora formulou as seguintes questões de partida: i) Que representações dizem ter os educadores/professores acerca de uma “escola de qualidade”, três anos decorridos após a avaliação externa? ii) Que representações dizem ter os educadores/professores acerca de fatores promotores duma escola de qualidade?

Para a elaboração do questionário, a investigadora teve como referencial o “Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos” da IGE, bem como o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril.

Os resultados revelaram que, de um modo geral, os educadores/professores inquiridos se identificavam com a representação de “escola de qualidade” patente nos referenciais considerados. A investigadora verificou que alguns dos aspetos com os quais os educadores/professores mais se identificaram foram aqueles que, no processo de avaliação externa realizada em 2007, foram apontados como positivos no agrupamento; pelo contrário, alguns dos aspetos menos valorizados pelos respondentes constituíram pontos que a avaliação externa considerou como fragilidades.

Através da análise do relatório da avaliação externa do agrupamento, no que toca aos diferentes domínios, o estudo conduzido permitiu perceber que na organização deste agrupamento há aspetos que se mantiveram, mesmo após a avaliação externa, podendo inferir-se que esta instituição, pelo menos em alguns aspetos, continua a apresentar o mesmo perfil de organização no que toca à sua qualidade.

No que diz respeito às percepções acerca de quem exerce mais influência sobre os vários fatores de contribuem para a emergência duma escola de qualidade, os educadores/professores deste estudo, genericamente, demonstraram ter representações que subvalorizam a liderança formal do Diretor, sobrevalorizando mais a sua própria ação, especialmente em domínios que se relacionam com a sua prática pedagógica. Tal situação é reveladora da permanência de representações da escola mais tradicionais, o que levou a investigadora a concluir que os educadores/professores não se identificam fortemente com o modelo organizacional atualmente implementado.

A investigadora concluiu, ainda, que as respostas dadas nos questionários, bem como algumas das observações pessoais feitas pelos docentes aquando da recolha dos questionários, permitiram perceber que o processo avaliativo do agrupamento constituiu um processo não totalmente entendido pelos mesmos, bem como os normativos que lhes estão subjacentes.

1.5. Síntese dos principais resultados dos estudos sobre a avaliação externa de escolas

Em diversos países, o desenvolvimento e implementação de modelos de avaliação externa de escolas tem como um dos objetivos principais, promover a melhoria da qualidade dos serviços educativos através do desenvolvimento de estratégias de avaliação interna e autoavaliação das escolas. A leitura de documentos orientadores da vida escolar de cada instituição, bem como a valorização dos resultados académicos e a forma como as escolas organizam a prestação do serviço educativo, são também aspetos comuns da avaliação externa de escolas, em muitos países onde esta é implementada (Brigas, 2012; Delgado, 2013). Porém, uma das principais diferenças está na observação da prática letiva (Brigas 2012; Lemos, 2012), que, ao contrário de muitos países, em Portugal não constitui um dos aspetos a ter em conta na avaliação externa de escolas, o que, para organizações internacionais como a OCDE, constitui uma falha do modelo português.

No que se refere às principais conclusões dos estudos empíricos que analisamos, verificou-se que a avaliação externa de escolas tem produzido, nos diversos atores educativos, um aumento da preocupação com a melhoria da qualidade das aprendizagens, embora esta qualidade esteja, sobretudo, relacionada com os resultados escolares (Costa, 2013; Sousa, 2013; Freitas, 2012; Melo, 2011; Domingos, 2010). Apenas do estudo de Melo (2011) se conclui que esta preocupação se traduz pela procura, por parte dos docentes, de formação contínua, bem como pelo desenvolvimento de atividades diversificadas que visem contribuir para o sucesso académico e formação pessoal dos alunos. Também este estudo, tal como o de Lopes (2010), referem que a avaliação externa de escolas tem contribuído para o aumento da predisposição dos diversos agentes educativos para o trabalho coletivo e colaborativo.

O impacto da avaliação externa de escolas tem sido visível, sobretudo, ao nível organizacional (Silvestre, 2013; Costa, 2013; Marques, 2013; Rodrigues, 2013; Melo 2011), com o aumento da preocupação pelo cumprimento formal dos requisitos legais (Fonseca, 2010), nem sempre se verificando efeitos concretos ao nível curricular e pedagógico, sobretudo, visíveis na sala de aula (Silvestre, 2013; Costa, 2013; Marques, 2013).

Contudo, apesar de haver uma maior consciencialização dos atores educativos, especialmente dos docentes e das Direções das escolas, da importância de desenvolver mecanismos de autoavaliação das escolas, muitas vezes esta não é totalmente compreendida (Santiago *et al.*, 2012; Tavares, 2011), nem se encontra estruturada e formalizada (Rodrigues, 2013), verificando-se ainda, em alguns casos, ausência de sistematicidade (Silvestre, 2013).

2. Avaliação externa das aprendizagens

A avaliação dos alunos é uma ferramenta essencial para a supervisão e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com um relatório da *Eurydice* (2011), tem-se constatado que o uso efetivo dos resultados da avaliação, na aprendizagem, é benéfico para todos os alunos, incluindo aqueles com menores níveis de aproveitamento. Por toda a Europa, a avaliação dos alunos assume uma grande variedade de formas, internas e externas, sumativas e formativas, que incluem diferentes instrumentos e métodos.

Segundo o relatório da *Eurydice* supramencionado, a investigação mostra que a avaliação é, na maior parte das vezes, utilizada para classificar e graduar os alunos e menos para melhorar os seus desempenhos. Citando a Comissão Europeia em 2008, o mesmo

relatório refere que a melhoria dos conhecimentos e das capacidades dos alunos requer um uso mais extensivo de diferentes formas de avaliação que proporcionem retorno de resultados e assim tornar possível identificar e endereçar problemas em fases iniciais de escolarização.

Os resultados escolares constituem, atualmente, uma das dimensões da avaliação externa de escolas, nomeadamente o desempenho dos alunos em exames e provas nacionais, que têm sido vistos, nos últimos anos quer em Portugal, quer em diversos países, como instrumentos de medição e controlo do sucesso escolar.

Entende-se por “exames nacionais” a modalidade de avaliação dos alunos que “consiste na realização, à escala nacional, de testes normalizados e provas organizadas a nível central” (*Eurydice*, 2009a). Para a *Eurydice*, a avaliação externa das aprendizagens é uma ferramenta importante para a avaliação quer dos alunos, quer do sistema educativo, porque contribui enormemente para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos discentes, enquanto estabelece padrões adequados para essa mesma qualidade.

Tal como foi realizado anteriormente, e seguindo a mesma metodologia, apresentamos o estado da arte sobre a avaliação externa das aprendizagens através da apresentação de resultados quer de estudos da Rede *Eurydice*, quer publicados em artigos e estudos empíricos realizados no âmbito de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, recolhidos, alguns deles, através do RCAAP e de repositórios de instituições do ensino superior.

2.1. Estudos da *Eurydice*

Em 2009, após um estudo solicitado pela presidência checa do conselho da UE, a Rede *Eurydice* apresentou um relatório (*Eurydice*, 2009a) onde são analisados o contexto e a organização dos exames nacionais em 30 países europeus, bem como a utilização dos seus resultados em relação a cada aluno em particular, ao nível das escolas e à escala nacional, tendo como referência o ano letivo de 2008/2009.

O estudo abarcou, tanto os exames nacionais de avaliação sumativa, como os de avaliação formativa, dos vários países e a informação recolhida diz respeito aos níveis de ensino correspondentes aos três ciclos do ensino básico em Portugal.

Quanto à metodologia utilizada na recolha de informações, a Unidade Europeia da Rede *Eurydice*, integrada na Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, elaborou um guia de conteúdos, em colaboração com a Unidade checa e peritos do

Ministério da Educação, Juventude e Desportos da República Checa e do Instituto de Informação sobre Educação. A análise comparativa baseou-se nas respostas dadas pelas Unidades nacionais da Rede *Eurydice* de acordo com esse guia. O relatório foi revisto por todas as Unidades nacionais, com exceção da Bulgária.

Como resultados, o relatório deste estudo afirma que, em todos os países da UE, a avaliação dos alunos assume diversas formas e inclui instrumentos e métodos de avaliação quer internos, quer externos, que podem ser sumativos ou formativos. Apesar de diferentes em termos de função e de importância, estes instrumentos fazem parte de uma estrutura global e contribuem para os mesmos objetivos, isto é, medir o progresso dos alunos e gerar informação para melhorar a aprendizagem.

Apesar de, na maioria dos países envolvidos no estudo, a avaliação contínua constituir a forma mais comum de avaliação dos alunos e desta apresentar diversas vantagens, não é possível comparar de forma imediata os seus resultados, pelo que, crescentemente, se estão a desenvolver mais exames normalizados a nível nacional para satisfazer a necessidade de informação normalizada sobre o desempenho dos alunos, a validação da aprendizagem e o controlo do desempenho.

No ano letivo de 2008/2009, dos 30 países analisados neste estudo, apenas a Bélgica (Comunidade Germanófono), a República Checa, a Grécia, o Reino Unido (País de Gales) e o Liechtenstein não administraram exames nacionais.

De acordo com o relatório da *Eurydice* (2009a), a partir da década de 1990, a utilização dos exames nacionais tem vindo a generalizar-se de forma gradual, o que pode estar relacionado com a tendência para a descentralização e aumento da autonomia das escolas, a par da política de escolha da escola e com o crescente controlo da qualidade do ensino.

No que se refere aos objetivos dos exames nacionais, nos países estudados, este estudo aponta dois como principais: o primeiro, mais tradicional, consiste em certificar os resultados de cada aluno; o segundo – cuja relevância tem vindo a aumentar – é o controlo das escolas ou do sistema educativo no seu conjunto. Por outro lado, um grupo mais pequeno de países organiza exames nacionais para apoiar a aprendizagem na sala de aula, com finalidade formativa, sendo muito comum as autoridades educativas utilizarem o mesmo exame para fins diferentes.

O estudo aponta também para a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a necessidade de informação acerca do desempenho dos alunos e os efeitos potencialmente

negativos dos exames nos alunos e nos professores e, em particular, o seu impacto no tempo de ensino efetivo, tempo dedicado a objetivos curriculares mais alargados, bem como em termos de pressão e de motivação.

A grande maioria dos exames nacionais na Europa é obrigatória para todos os alunos, num determinado ano ou ciclo de ensino. Também os exames por amostragem, geralmente utilizados para fins de controlo, estão relativamente generalizados. Decidir realizar um exame ao conjunto dos alunos de um ano de escolaridade, ou apenas a uma amostra, depende dos objetivos. Os exames ao conjunto de todos os alunos de um ano de escolaridade são adequados para verificar e certificar o nível educativo dos alunos a título individual. Por outro lado, os exames por amostragem fornecem indicadores para o controlo do desempenho a nível nacional sem, no entanto, constituir uma sobrecarga excessiva para os alunos e os professores.

Relativamente às disciplinas que são alvo de avaliação por exames nacionais, estas são, frequentemente, a língua materna e a matemática, complementadas, em alguns países, por uma disciplina de ciências e/ou por uma língua estrangeira. Deste modo, uma das limitações dos exames nacionais apontadas neste estudo é o facto de avaliarem o aluno apenas no que diz respeito a uma pequena parte do currículo. Contudo, muitos países têm vindo a comunicar planos para aumentar o número de disciplinas submetidas a exame, enquanto outros organizam uma rotação anual das disciplinas ao longo de cada ciclo de avaliação. Além disso, alguns países integraram nos exames nacionais uma abordagem específica orientada para as competências, enquanto outros passaram a avaliar determinadas competências transcurriculares.

Outro dos efeitos dos exames apontados no estudo como potencialmente indesejáveis é a tendência para adaptar ou limitar o ensino aos aspetos do currículo que são objeto de exame ou dar demasiada importância às competências específicas para a realização de testes. Estes efeitos podem ser particularmente graves quando os exames se apresentam decisivos não só para os alunos, mas também para os professores e as escolas.

Dada a grande influência dos resultados dos exames no percurso escolar dos alunos, este estudo aponta para a necessidade destes serem considerados em conjunto com os de outras avaliações, em particular a avaliação contínua efetuada pelos professores e testes internos. Esta abordagem permite combinar os pontos fortes dos vários instrumentos de avaliação e vinca o facto dos exames nacionais não representarem mais do que uma imagem

instantânea do nível educativo do aluno, num determinado momento e apenas em alguns domínios restritos.

Controlar o nível de qualidade, fornecer informações de retorno aos alunos e pais, bem como orientar a atividade dos professores, são alguns dos fins dos resultados dos exames. Contudo, em todos os países, os exames desempenham, também, um papel essencial no desenvolvimento das respetivas políticas e os seus resultados são considerados quando se definem estratégias que visam reduzir as diferenças nos níveis educativos, elaborar o currículo ou melhorar o desenvolvimento profissional dos professores.

Muitos países europeus comunicam às escolas os resultados dos seus alunos nos exames para serem comparados com a média nacional. Em geral, as escolas têm liberdade para decidir como irão utilizar estes resultados para melhorarem o seu trabalho. No entanto, em doze países participantes no estudo, é exigido ou recomendado que os resultados dos exames sejam tidos em conta na avaliação externa e/ou interna das escolas. Comparando com alguns países não envolvidos neste estudo, como os Estados Unidos e o Canadá, só raramente os resultados dos exames na Europa servem de instrumento de responsabilização mediante sanções e recompensas e podem afetar a atribuição de recursos.

Por outro lado, a maior parte dos países europeus não publica os resultados dos exames por escola. Em alguns países, documentos oficiais proíbem expressamente a utilização dos resultados para a elaboração de tabelas ou classificações comparativas das escolas, pois esses quadros não são considerados suscetíveis de melhorar a oferta educativa. Apenas no Reino Unido (Inglaterra) a publicação dos resultados dos exames por escola coexiste com a liberdade de escolha da escola por parte dos pais, fatores que, associados, podem reforçar a influência dos exames nas práticas das escolas. No resto da Europa, o modelo mais comum é utilizar os resultados dos exames como base para a melhoria das escolas, embora esses resultados não sejam publicados nem considerados na avaliação externa das escolas.

Em Portugal, no ensino básico, os testes standardizados, na forma de provas de aferição, foram introduzidos pela primeira vez no ano 2000, no 4.º ano de escolaridade, às disciplinas de língua portuguesa e matemática, sendo, a partir de 2001, introduzidos no 6.º ano.

No ano 2002, a avaliação externa das aprendizagens foi introduzida no 3.º ciclo, através das provas de aferição, mas a situação alterou-se em 2005 com a substituição destas

provas pelos exames nacionais a língua portuguesa e matemática, no final do 9.º ano, por se tratar, então, do fim da escolaridade obrigatória.

A avaliação sumativa externa em Portugal foi, até 2012/2013 da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência (MEC), através do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), que deu lugar ao Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), segundo o Decreto-Lei n.º102/2013, de 25 de julho.

Atualmente, esta avaliação sumativa externa acontece no final de cada ciclo do ensino básico, isto é, no 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, através da realização de uma prova final à língua materna e a matemática, cujo resultado contribui em 30% para a classificação final da disciplina.

Esta avaliação sumativa externa está também relacionada com a avaliação externa de escolas, dado que, segundo o relatório da *Eurydice* (2009b), relativo aos exames nacionais em Portugal, as mesmas provas nacionais têm dois objetivos: avaliar o sistema educativo e avaliar os alunos que o constituem. Segundo o mesmo relatório, os exames nacionais e os testes estandardizados, através da publicação dos seus resultados, têm conduzido ao desenvolvimento de uma cultura de *accountability* nas escolas portuguesas, fomentando não só a reflexão, mas também o debate público a partir dos mesmos.

De acordo com a *Eurydice* (2009b), responsabilizar as escolas pelos resultados dos seus alunos e encorajá-las a criar mecanismos para prevenir o insucesso, constitui parte do processo de autonomia, impelindo as escolas comprometerem-se com os desempenhos dos seus alunos e promovendo a busca de estratégias de melhoria do ensino e da aprendizagem.

A IGEC, responsável, entre outros, pela fiscalização da aplicação dos exames nacionais, com o intuito de garantir a confidencialidade e equidade, elabora um relatório nacional que destaca as inconsistências e fragilidades do processo, avaliando várias das suas componentes, fazendo, posteriormente, a análise dos resultados das escolas, comparando os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa. De acordo com o estudo da *Eurydice* (2009b), este relatório elaborado pela inspeção fornece informações sobre o desempenho dos alunos, essenciais para a autoavaliação das escolas, na forma de indicadores de referência, fazendo recomendações quer às escolas, quer a outros organismos da Administração Central.

2.2. Estudos empíricos sobre a avaliação externa das aprendizagens

A avaliação externa das aprendizagens realizada por meio de testes nacionais produz vários efeitos, nomeadamente ao nível das práticas docentes e ao nível da relação entre professores e alunos. Do mesmo modo, a consequente publicação dos *rankings* das escolas produz impactos e efeitos quer na sociedade em geral, quer particularmente nos pais/encarregados de educação, nos alunos, nas escolas e nos professores.

Os resultados dos estudos empíricos, que analisamos, foram organizados de acordo com as seguintes categorias:

- i) impacto e efeitos da avaliação externa das aprendizagens na atividade docente: Madureira (2011), Sousa (2012), Poinha (2012) e Barbosa e Viera (2013), sendo este último um estudo realizado no Brasil.
- ii) impacto e efeitos decorrentes da publicação dos *rankings* das escolas: Melo (2007), Antunes e Sá (2010) e Santos (2011).

2.2.1. Estudos sobre o impacto e os efeitos dos exames nacionais na atividade docente

Com o objetivo verificar o impacto quer do exame nacional da disciplina de física e química A, quer dos fracos resultados obtidos pelos alunos no mesmo, nas práticas de ensino e de avaliação por parte dos professores, Madureira (2011) realizou dois estudos, efetuados numa escola secundária: um estudo descritivo sobre as classificações obtidas pelos alunos na disciplina de física e química A, que teve como objetivos comparar as classificações de exame (CE), por turma, com as classificações internas de frequência (CIF) e analisar a evolução das CIF, CE e CIF-CE de 2006 a 2009; e outro estudo, com professores de física e química, no qual foram realizadas entrevistas semidirigidas a sete docentes que lecionaram ou lecionavam, à época, na escola escolhida.

A investigadora recorreu à análise de conteúdo das entrevistas para averiguar os motivos apontados pelos professores para as disparidades verificadas entre as CE e as CIF, bem como saber que mudanças nas práticas de ensino e de avaliação foram intentadas.

O primeiro estudo, de monitorização dos resultados obtidos pelos alunos, revelou uma tendência de descida das CIF, de aumento das CE e consequente diminuição das discrepâncias

CIF-CE, de 2006 a 2009, e permitiu conhecer o insucesso educativo, traduzido pelas classificações negativas obtidas em exame e pela taxa de reprovação na disciplina de física e química A.

Os resultados do segundo estudo indicam que os professores entrevistados têm alterado as suas práticas de ensino e de avaliação com o objetivo de aumentar o sucesso dos seus alunos em exame, orientando as suas práticas em função dos exames e respetivos critérios de avaliação.

De um modo mais específico, e que diz respeito à avaliação levada a cabo pelos docentes, ao longo do ano letivo, a maioria dos professores entrevistados considerou essencial que os testes realizados pelos alunos, ao longo do ano escolar, sejam semelhantes aos exames e testes intermédios, além de procurarem adotar critérios de classificação/correção semelhantes aos determinados pelo GAVE, para os exames. Para tal, alegam razões relacionadas com a necessidade de habituar os alunos a questões “tipo exame”, para que a avaliação externa não se traduza numa situação “nova e inesperada”, em termos de questões colocadas, minimizando assim o possível efeito- surpresa do exame.

Por outro lado, os professores entrevistados, referem realizar o seu trabalho com mais cuidado e com mais rigor, protegendo-se também a eles próprios das consequências de uma avaliação cujos resultados, sendo públicos, se refletem, inevitavelmente neles próprios.

Os docentes entrevistados referiram também que os esforços realizados no sentido de melhorarem os resultados dos alunos e de aproximarem as CIF das CE, têm sido, esforços individuais, mas sobretudo, têm acontecido no âmbito do grupo disciplinar, e consistem na lecionação de aulas extra com o intuito de preparar melhor os alunos para um bom desempenho no exame, reforçando conhecimentos considerados essenciais, pormenores e formas de responder assertivamente, de acordo com a exigência dos critérios de classificação dos exames.

No que se refere aos efeitos produzidos pela realização do exame nacional, nas práticas de ensino, verifica-se que este impõe um ensino essencialmente centrado nos conteúdos mais focados em exame, e no tipo de questões que o integra, resumindo-se, essencialmente, a práticas mais direcionadas para o objetivo comum de melhorar o desempenho dos alunos no exame nacional.

Além disto, como os bons ou maus resultados obtidos pelos alunos nos exames são muitas vezes vistos como o resultado do bom ou mau desempenho do professor, os docentes

entrevistados referem sentir-se mais responsáveis pelos resultados dos seus alunos e procuram também preservar quer a sua imagem como profissionais, quer a imagem da instituição que representam, traduzindo-se isto em práticas letivas com maior exigência e maior rigor científico na leção dos conteúdos que habitualmente são avaliados em exame, procurando, ao mesmo tempo, cumprir os preceitos do programa quer na abordagem dos conteúdos, quer no desenvolvimento de trabalhos práticos.

Apesar do trabalho realizado pelos professores entrevistados, para melhorar os resultados dos alunos nos exames nacionais, os resultados continuam aquém das expectativas, o que, segundo a investigadora, evidencia a necessidade de realizar novos estudos para compreender os motivos do insucesso e, posteriormente, delinear estratégias para o combater.

Sousa (2012) pretendeu averiguar em que medida os exames nacionais de física e química A condicionam a realização das atividades laboratoriais de carácter obrigatório, de acordo com o programa da disciplina, ao longo do ano letivo, por parte dos professores e qual o sucesso dos alunos nas questões de exame relacionadas com atividades laboratoriais.

A investigadora procurou a resposta às questões formuladas realizando dois estudos complementares: um estudo com professores e outro a partir dos exames nacionais de física e química A. No primeiro caso, realizou entrevistas semidirigidas a oito docentes da disciplina e, no segundo, recorreu à análise de conteúdo dos enunciados dos exames nacionais realizados desde 2006 para averiguar com que frequência são colocadas questões relacionadas com as atividades laboratoriais, qual o tipo de questão, que conhecimentos que pretendem avaliar, bem como sobre que atividades laboratoriais têm incidido.

Os resultados desta investigação mostraram que os professores realizam as atividades laboratoriais propostas nos programas, praticamente na totalidade. Evidenciaram, também, que os docentes realizam com maior rigor as que consideram ter maior probabilidade de ser objeto de avaliação no exame.

No sentido de prepararem da melhor forma possível os seus alunos para a realização do exame nacional, os docentes entrevistados afirmaram que a principal estratégia que adotam é a realização de testes de avaliação com questões muito semelhantes às dos exames nacionais, para além da elaboração de fichas de trabalho, também com questões idênticas às dos exames nacionais. A maior parte dos professores entrevistados considera que estas estratégias são eficazes, mesmo que nem sempre os resultados sejam positivos, pois permitem

que os alunos se familiarizem com o tipo de questões dos exames e se consciencializem para a necessidade de um estudo contínuo.

Apesar disto, os resultados revelaram, também, que grande parte dos professores investigados considera que bastaria a abordagem teórica das atividades laboratoriais, para os alunos terem sucesso nas questões relativas às mesmas, nos exames nacionais, dado que estas pretendem avaliar, sobretudo, conhecimento do domínio procedimental.

A investigadora constatou, contudo, que o insucesso nestas questões relativas às práticas laboratoriais é bastante elevado, tal como acontece nas questões de caráter mais teórico, embora o insucesso tenha vindo a diminuir. O maior envolvimento dos professores na realização das atividades laboratoriais parece contribuir para um maior sucesso escolar dos alunos nas questões de exame relacionadas com as mesmas, apesar de ainda se verificar um grau de insucesso elevado.

Poinha (2012) analisou o impacto dos exames nacionais na melhoria das aprendizagens, através de um estudo de natureza qualitativa descritiva, com professores de português do 3.º ciclo do ensino básico, de uma escola da área de Lisboa, no contexto da realização das provas finais do 9.º ano de português. A investigadora procurou saber: i) a perceção dos professores participantes sobre as funções dos exames nacionais; ii) os efeitos que os docentes atribuem aos exames; iii) em que medida a reflexão sobre os resultados dos exames tem fomentado novas dinâmicas organizacionais e pedagógicas na escola e iv) de que modo a reflexão sobre estes resultados tem contribuído para a melhoria das práticas de ensino no grupo disciplinar.

Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas, individuais e de grupo, aos professores, e da análise de documentos relativos à escola e ao grupo disciplinar de português do 3.º ciclo.

Da análise dos dados, a investigadora concluiu que a avaliação externa, baseada em provas standardizadas, dificilmente constitui um fator positivo na melhoria das aprendizagens. Os professores participantes no estudo pareceram privilegiar o desempenho final dos alunos e não o processo de construção de aprendizagens consistentes. A nível organizativo e de funcionamento pedagógico da escola, os resultados da análise dos dados não revelam mudanças significativas, relativamente à melhoria do trabalho colaborativo entre professores.

Barbosa e Vieira (2013) apresentam os resultados de uma pesquisa que abordou o tema da avaliação externa estadual em Minas Gerais, no Brasil e que tem como objetivos fornecer dados para a compreensão dos seus efeitos na prática docente. Este estudo, desenvolvido em cinco escolas públicas do município de Formiga, foi realizado através da observação de reuniões, da aplicação de 102 questionários e da realização de 81 entrevistas e grupos focais a gestores e professores, bem como da análise de documentos oficiais.

Relativamente aos resultados deste estudo que se referem aos reflexos das avaliações externas estaduais na educação e possíveis implicações para o trabalho docente, as investigadoras apresentaram os mesmos de acordo com sete domínios distintos: i) tempo requerido pelas avaliações externas; ii) rotina escolar; iii) exigência de trabalho; iv) currículo; v) sentimentos e reações provocados pelo conhecimento de resultados das avaliações e sua divulgação; vi) implicações nas condições do trabalho docente; vii) bonificação.

No que diz respeito ao tempo requerido pelas avaliações externas, as investigadoras concluíram que as percepções de gestores e professores a este assunto e a sua interferência nas demais práticas quotidianas da escola são distintas, sendo expressas, em maior grau, pelos professores. Concluíram, também, que nas escolas que abrigam apenas uma etapa da educação básica, esse efeito é bastante menor.

Relativamente à rotina escolar, a análise das respostas ao questionário mostrou que 79% dos inquiridos concordaram que a rotina escolar foi influenciada e alterada pela implementação das avaliações. Das entrevistas, as investigadoras concluíram que as principais modificações na rotina escolar e na prática docente foram as seguintes: mobilização das escolas no sentido de adequarem os conteúdos lecionados aos que são tidos em conta nas avaliações externas; busca de formação contínua por parte do professor; preocupação por melhorar as notas dos alunos; predomínio no uso de questões objetivas nos testes; centralidade das avaliações; treinos e simulações; diminuição da autonomia dos docentes decorrentes da padronização; aumento do número de reuniões; planeamento de aulas mais detalhado; criação de intervenções com base nos resultados; trabalho com questões em que os alunos apresentam maiores dificuldades; maior exigência de aplicação do Currículo Básico Comum; elaboração de projetos; excesso de provas; adaptações para o cumprimento de metas; contextualização de questões.

No que à exigência de trabalho diz respeito, da análise das respostas ao questionário as investigadoras concluíram que 72% dos respondentes concordam que o SIMAVE (Sistema

Mineiro de Avaliação da Educação Pública), aumentou a exigência de tarefas, visando a necessidade de preparar mais os alunos para o teste e 98% consideram que houve um aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, visíveis pela cobrança de resultados e estratégias de melhoria de desempenho.

Das entrevistas, as investigadoras concluíram que a exigência de trabalho aumentou, sendo visível pela realização de tarefas como: realização de reuniões para estudar os resultados e estabelecer metas; elaboração de simulações, adequação e preparação de atividades e de formas de avaliação de acordo com as avaliações externas; planos de intervenção; elaboração de planejamentos detalhados de acordo com o Currículo Básico Comum; tarefas para casa e aulas de reforço no contraturno; treinos; preenchimento de papéis e excesso de avaliações.

No tocante aos reflexos da avaliação externa no currículo, 60% dos respondentes ao questionário considerou que a avaliação externa é uma forma de obtenção de um currículo a ser ensinado aos alunos e 54% afirmaram pautar-se pelas avaliações do SIMAVE por considerá-las uma orientação sobre o que deve ser avaliado, o que, para 44% dos respondentes, foi considerado um facilitador do trabalho docente.

Das entrevistas, as investigadoras concluíram que entre os professores predomina a queixa de que as provas, o currículo e até mesmo a ordem dos conteúdos passaram a ser previamente estabelecidos, como uma receita de culinária. Muitos associam esta prescrição às avaliações externas, considerando que tudo é elaborado em função das avaliações. Segundo estas entrevistas, está-se a confundir a matriz de referência com a matriz curricular. Para estes professores, as escolas estão tão focadas nas avaliações de determinadas disciplinas, acontecendo, assim, um estreitamento do currículo.

Os resultados mostraram ainda que os instrumentos de avaliação externa servem como modelo para os instrumentos de avaliação interna, no que diz respeito ao tipo de questões que os constituem.

As investigadoras concluíram ainda que perante necessidade de “vencer” o currículo, isto é, de “cumprir o programa”, dá-se prioridade ao resultado e não ao processo.

Para além disso, a modificação da prática e a adequação dos conteúdos escolares aos conteúdos da avaliação, culminou, segundo os entrevistados, na padronização de procedimentos, estratégias e formas de avaliação; na perda de criatividade, autonomia dos

docentes e o aumento de controlo sobre o seu trabalho. Segundo os docentes, este controlo e esta cobrança dá-se, sobretudo, no sentido de treinar os alunos para as provas.

No que se refere aos sentimentos e reações provocados pelo conhecimento dos resultados das avaliações e pela sua divulgação, as investigadoras destacam: mal-estar perante a sociedade; revolta; tristeza; medo; frustração; desconforto; angústia pela cobrança; decepção e desapontamento; neutralidade; insatisfação com o governo; responsabilidade e injustiça.

As investigadoras perceberam, entre os gestores escolares e professores, o sentimento de responsabilidade pela classificação da sua escola nas avaliações externas, o que é justificado, segundo os mesmos, pelo sentido de equipa que os próprios entrevistados reconhecem que parece ter sido incutido neles.

A divulgação dos resultados vem acarretando algumas consequências nefastas à educação, na opinião dos pesquisados. Uma destas consequências é a comparação e a elaboração do *ranking* das escolas. Esta prática tem gerado sentimentos de incapacidade ou de fracasso e não considera que cada escola tem uma realidade diferente ano a ano. Verifica-se um clima de competição entre as escolas para conseguir melhor índice no *ranking*.

Relativamente às implicações nas condições do trabalho docente, das entrevistas realizadas, as investigadoras concluíram que houve um aumento da supervisão e controlo sobre as atividades dos gestores e professores, explicado pela busca de melhoria de resultados, pela cobrança em torno das avaliações, pela vigilância e fiscalização contínua do cumprimento do currículo com base nas exigências em torno das avaliações, pelo aumento da solicitação e das questões burocráticas e pelo maior controlo por parte do sistema. A principal origem do controlo, segundo os entrevistados, é: 54% da Secretaria de Estado de Educação e das Superintendências Regionais de Educação de Minas Gerais; 17% por parte de coordenadores pedagógicos e inspetores; 16% por parte de outros professores e dos gestores escolares; 13%, pelo próprio.

Das respostas aos questionários concluiu-se que 73,5% dos inquiridos afirmaram sentir *stress* em relação ao SIMAVE, por considerarem-no uma forma de avaliação do professor e da escola, com o fim de mantê-lo sobre o controlo direto do Estado.

Por fim, no que se refere à bonificação decorrentes dos resultados positivos das avaliações externas, apenas os profissionais das escolas estaduais os recebem; as escolas municipais não estão abrangidas pelo sistema de bonificação.

Da análise ao questionário verificou-se que 63,8% dos inquiridos consideram o sistema de bonificação é um dos pontos positivos do SIMAVE, devido à recompensa que recebem; 64% consideram que a bonificação e a divulgação são positivas no sentido de impulsioná-los a preparar mais os alunos para as avaliações e 65% dos respondentes que trabalham em escolas estaduais, afirmam que passaram a empenhar-se mais uma vez que têm de cumprir metas para receberem uma bonificação.

Embora a bonificação seja bem-vinda, segundo os docentes entrevistados, foram captadas diferentes perceções dos sujeitos relativamente ao sistema de bonificação, com alguns a considerarem este prémio um ultraje, pois, à partida, o salário do professor deve ser digno e não estar dependente dos resultados de alunos que, por vezes, nada querem com a escola. Outros sublinham ainda que a maior parte da responsabilidade pela obtenção, ou não, desta bonificação, recai essencialmente sobre os professores de matemática e português, disciplinas alvo das avaliações externas.

2.2.2. Estudos sobre o impacto e os efeitos da publicação dos *rankings* das escolas

Para compreender os efeitos da publicação dos *rankings* nas práticas letivas e organizacionais dos professores do ensino secundário que lecionam o 12.º ano de escolaridade, Melo (2007) realizou uma pesquisa através de análise documental, entrevistas a seis professores a lecionar o 12.º ano em estabelecimentos públicos de ensino secundário e de inquéritos por questionário a 85 professores de seis escolas de diferentes regiões do país, que lecionam disciplinas do 12.º ano sujeitas a exame nacional.

Este estudo permitiu concluir que os docentes inquiridos têm perspetivas bastante diferentes entre si, sobre a existência dos *rankings* escolares. A credibilidade atribuída aos critérios de elaboração dos *rankings* parece ser a variável mais importante para justificar os diferentes graus de importância que lhe é atribuída pelos docentes do estudo.

Apesar dos docentes inquiridos terem revelado que a publicação dos *rankings* originou, nas suas escolas, a tomada de medidas específicas para se melhorarem os resultados dos exames nacionais do 12.º ano, os resultados obtidos nesta investigação evidenciam que os efeitos reflexivos dos *rankings* são mais heterogéneos e pontuais do que lineares e gerais. Contudo, os resultados deste estudo evidenciam uma tensão acrescida entre os docentes que lecionam o 12.º ano.

A diversidade de pontos de vista apresentados e a diferença das práticas pedagógicas dos professores em estudo levaram a investigadora a questionar até que ponto os *rankings* contribuirão para tornar a escola mais justa se aumentarem as pressões públicas para desenvolverem performances eficazes e visíveis.

Com a intenção de promoverem o acesso a boas classificações nos exames do 12.º ano, os professores inquiridos revelaram treinar os alunos, desde o primeiro período do ano letivo, a saber responder a testes cujos enunciados são iguais aos exames finais. A investigadora concluiu que estes docentes do ensino secundário, ao longo do ano letivo, não experimentam, nem arriscam estratégias de ensino que visem desenvolver nos alunos a criatividade, a flexibilidade e a capacidade de adaptação a novas situações, pois estas tarefas implicam um gasto de tempo que não podem perder.

Deste modo, os estudantes são confrontados com a automatização e a mecanização. Na opinião da investigadora, na data do seu estudo, aos professores do ensino básico, ainda lhes era permitido serem criativos e inovarem os seus modos de ensino.

Se os exames finais do ensino secundário parecem representar um fator decisivo para a organização das relações sociais nas escolas e no campo educativo, a fabricação dos *rankings* com base nos desempenhos, pode obter o seu mais expressivo, ainda que não único, impacto no tecer das relações entre as escolas, a educação e as sociedades. Esta foi a hipótese geral de trabalho sugerida para um estudo exploratório que Antunes e Sá (2010) levaram a cabo nas escolas secundárias de um concelho do norte de Portugal.

A investigação realizou-se em três momentos. No primeiro momento foram realizadas sete entrevistas aos responsáveis de outras tantas escolas, sendo duas delas privadas (uma em contrato de associação) e as outras cinco, públicas. Nas escolas privadas foram entrevistados os Diretores Pedagógicos e, nas públicas, os Presidentes dos Conselhos Executivos. Num segundo momento, os investigadores reduziram o campo de observação para três escolas. Por fim, foi feita uma seleção de uma única escola, com intensificação da observação, tendo os investigadores escolhido aqui um conjunto de alunos e professores que entrevistaram.

Dos testemunhos recolhidos, os investigadores verificaram a simultaneidade da associação e da distinção entre exames e *rankings*, parecendo mais evidente o impacto, *multidimensional e extensivo*, da realização dos exames nacionais em relação à seriação das escolas mediante as listas ordenadas, fabricadas a partir dos resultados obtidos nestas provas.

Em relação aos impactos produzidos pela realização de exames nacionais, os entrevistados mencionam o caráter do exame como referencial normativo, quanto à concepção e à prática da educação dos alunos, isto é, os exames são vistos como modelos normativos, em termos de objetivos e conteúdos para a educação e da aprendizagem, dados os seus efeitos de racionalização e controle das práticas pedagógicas, dos conteúdos e dos critérios de avaliação.

De acordo com os investigadores deste estudo exploratório, o exame projeta um padrão de conhecimentos e de aquisições escolares, na medida em que tende a servir de referência aos professores, influenciando também o que, com base na literatura, se designa como o protótipo do *aluno-ideal*, protótipo este que é definido pelas normas de excelência traçadas pelas provas nacionais. Um outro impacto dos exames está relacionado com o que os investigadores denominam por *dimensões socializadoras de trabalhar sob pressão, conviver com a ansiedade, acolher e suportar a competição*, que congregam aprendizagens, mais ou menos culturalmente herdadas de sociedades concorrenciais e votadas à exaltação do empreendedorismo e do sucesso competitivos. O exame parece contribuir quer para a aquisição competências necessárias aos alunos no presente, quer para a obtenção de capacidades relevantes na vida adulta, enquanto cidadãos de sociedades constituídas por organizações e sistemas produtivos e económicos.

Em relação aos professores, os investigadores deste estudo concluíram que as suas concepções, orientações e práticas de desenvolvimento curricular passam a estar ordenadas pelos resultados obtidos pelos seus alunos nas provas nacionais. Os professores entrevistados referiram que quando os resultados dos exames nacionais dos seus alunos são insatisfatórios, sentem a necessidade de se questionarem e de aferirem as suas práticas, colocando a hipótese de mudança estratégica no futuro.

De acordo com os entrevistados, o exame nacional de conclusão do ensino secundário fornece também o *critério de avaliação de desempenho* da instituição.

Segundo os investigadores, nos resultados deste estudo estão bem patentes dois aspetos: i) a preocupação com a medição do desempenho em termos de resultados e a apreciação e tradução destes através das classificações dos alunos nos exames; ii) uma complexa *fabricação de legitimidade*, segundo uma *lógica de ação industrial*.

Com este estudo exploratório, os investigadores, para além de procurarem determinar e compreender os impactos e efeitos da realização dos exames nacionais nas escolas

envolvidas, procuraram ainda, no que diz respeito à posterior publicação dos *rankings*, compreender de que modo as escolas recebem a seriação produzida por estas listas, que tratamento lhes é dado, que impacto têm nos processos internos, nomeadamente na gestão dos recursos humanos docentes e na definição de prioridades relativamente ao que é “importante” ensinar, bem como, de que modo e em que medida se identificam na “fotografia” pública que lhes impõem.

De um modo geral, os *rankings* mereceram uma crítica generalizada por parte dos entrevistados, mesmo que, pontualmente estes lhe tenham reconhecido um papel importante na mudança da imagem social da escola. Todos os dirigentes escolares entrevistados relativizaram e desautorizaram os *rankings* enquanto indicadores da qualidade das escolas. No entanto, não deixaram de reconhecer que, em maior ou menor grau, aqueles condicionam os processos internos e afetam o estado de espírito dos professores.

Também os professores entrevistados não se mostraram totalmente indiferentes à posição da sua disciplina em comparação com o conjunto das disciplinas da escola e do *ranking* nacional, o que acaba por ter consequências na definição das práticas e dos conteúdos do que “deve” ser ensinado.

Santos (2011), no estudo que realizou em duas escolas da cidade do Porto, quis caracterizar e compreender perspetivas dos pais (numa lógica de consumidores do serviço educativo) e das Direções das escolas (numa lógica de prestadores do serviço educativo) sobre os *rankings* das escolas, sobre o que entendem por uma aprendizagem de qualidade e que relação existe entre *rankings* e qualidade das aprendizagens.

A investigadora recorreu ao inquérito por questionário para dar voz aos pais e ao inquérito por entrevista para indagar sobre as opiniões das Direções das escolas.

Em termos de resultados, o estudo revelou que os pais manifestam, em maior número, concordância com a existência de *rankings*, justificando a sua posição com o direito da sociedade à informação sobre as escolas e sobre a prestação dos alunos, além de considerarem que a publicação dos *rankings* pode constituir quer um incentivo à melhoria da qualidade, quer um indicador auxiliar na escolha da escola dos alunos, constituindo-se como um termo de comparação entre escolas.

Contudo, a investigadora verificou haver, também, um conjunto de pais que indicam desvantagens, pois na sua perspetiva, estas listas não espelham as aprendizagens dos alunos,

nem traduzem qualidade do ensino, pois não espelham o trabalho das escolas, promovendo, sim, uma competição e diferenciação negativa entre instituições.

Contudo, a investigadora concluiu que, após uma década de publicação dos *rankings*, parece haver, por parte dos pais, uma apropriação cada vez maior dos discursos em favor da sua elaboração e publicação, constantemente referidos pelos meios de comunicação social e pelo poder central. Na sua esmagadora maioria, os pais consideraram que os *rankings* contribuem para a imagem social das escolas, para a responsabilização das escolas e dos professores.

Relativamente aos membros das Direções das escolas entrevistados, estes não se manifestaram contra a existência dos *rankings*, mas também não apontaram vantagens da sua existência. Antes lhes atribuíram um valor relativo, pois não veem como um espelho da qualidade do trabalho das escolas.

Embora os *rankings* mereçam a atenção das Direções das escolas participantes neste estudo, os entrevistados afirmaram que a sua filosofia e o seu modo de agir não se alteram perante os resultados publicados. Contudo, estes órgãos consideraram que as escolas, e especialmente os docentes, se sentem responsabilizados pelos resultados e a publicitação destas listas acaba por conduzi-los na procura de estratégias de melhoria das aprendizagens dos alunos.

Por fim, e de um modo geral, os resultados desta investigação indicaram que quer os pais, quer as Direções das escolas, entendem que o processo de ensino/aprendizagem é, em si, bastante complexo, constituído por inúmeras variáveis, e que o indicador *ranking*, por si só, não evidencia a qualidade da aprendizagem dos alunos, não se podendo estabelecer uma relação direta e causal entre *rankings* e qualidade da aprendizagem.

2.3. Síntese dos principais resultados relativos à avaliação externa das aprendizagens

Dos estudos analisados, registamos, como efeitos decorrentes da avaliação externa das aprendizagens, a alteração de práticas de ensino, que passam a estar orientadas em função dos exames, olhados pelos professores como referenciais normativos quer em termos de objetivos e de conteúdos de ensino (Antunes & Sá, 2010; Madureira, 2011; Sousa, 2012; Barbosa & Vieira, 2013), quer em termos de avaliação interna das aprendizagens, uma vez que,

frequentemente, os testes de avaliação são constituídos por questões semelhantes às dos exames nacionais, além dos critérios de correção serem, igualmente, idênticos aos das provas externas (Antunes & Sá, 2010; Madureira, 2011; Barbosa & Vieira, 2013).

Verifica-se, ainda, um aumento da padronização das estratégias de ensino que dificultam o desenvolvimento da criatividade, capacidade de reflexão e adaptação a novas situações, por parte dos alunos (Melo, 2007; Barbosa & Vieira, 2013), privilegiando-se os resultados finais, em detrimento dos processos de aprendizagem (Poinha, 2012; Barbosa & Vieira, 2013)

A avaliação externa das aprendizagens tem provocado, tanto nos pais e encarregados de educação, quanto na sociedade em geral, a ligação da qualidade das aprendizagens aos resultados escolares (Antunes & Sá, 2010; Santos, 2011), além de provocar o aumento de *stress*, tensão e de sentimentos negativos nos docentes cujas disciplinas são avaliadas através de provas nacionais (Melo, 2007; Barbosa & Vieira, 2013).

3. Avaliação externa das aprendizagens em matemática

A matemática é, hoje em dia, uma das disciplinas cujas aprendizagens são avaliadas externamente, ao longo dos vários anos de escolaridade, em vários países, não sendo Portugal uma exceção. Apresentamos, de seguida, os resultados de alguns estudos no âmbito da avaliação externa das aprendizagens em matemática, coordenados pela Rede *Eurydice*, pela OCDE e pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), bem como de estudos empíricos realizados no âmbito de dissertações de mestrado, recolhidos, alguns deles, através do RCAAP e de outros repositórios de instituições de ensino superior.

3.1. Um estudo da *Eurydice*

De acordo com um estudo da Rede *Eurydice* (2011), a matemática é reconhecida como um disciplina de grande importância quer no âmbito escolar, quer na sociedade em geral. Os seus conceitos e processos são essenciais para uma vasta gama de disciplinas, profissões e áreas da vida.

O currículo de matemática, de cada país, é um dos documentos normativos mais importantes que modela as práticas dentro da sala de aula. Na Europa, os currículos de

matemática são maioritariamente definidos ao nível da Administração Central de cada país e apresentam as aprendizagens essenciais, bem como as metas para a educação matemática.

Na última dezena de anos, principalmente desde 2007, a grande maioria dos países fez revisões dos seus programas curriculares de matemática, no sentido de enfatizar mais as competências e capacidades a alcançar, valorizando um pouco menos os conteúdos a serem abrangidos.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação dos alunos é vista como um elemento crucial, podendo também desempenhar um papel central nas reformas dos programas curriculares, uma vez que o que é ensinado na escola é frequentemente determinado pelo que é avaliado, particularmente quando os resultados da avaliação são utilizados para propósitos de alta relevância, como por exemplo, a avaliação das instituições, a avaliação dos professores e a certificação dos alunos, com determinação do acesso a níveis superiores de escolaridade.

A matemática é uma das disciplinas mais focadas nos testes de âmbito nacional, a nível mundial quer seja na escolaridade obrigatória, quer seja nos exames realizados no final do ensino secundário. Contudo, nos diversos países, o ponto central desta avaliação varia, podendo, por exemplo, basear-se numa ampla definição de matemática, ou pode focar-se apenas nas capacidades centrais de numeracia, ou pode, ainda, ter uma abordagem mais prática em termos de competências matemáticas.

Enquanto alguns países europeus, como Malta e Noruega, administram testes nacionais de matemática em quase todos os anos de escolaridade, a maioria dos países envolvidos no estudo da *Eurydice* (2011) administra-os duas ou três vezes durante a escolaridade obrigatória. Em casos raros, como a Bélgica (Comunidade Flamengo), estes testes não visam avaliar o aproveitamento individual dos alunos, mas apenas são utilizados para monitorizar o sistema educativo.

No final do ensino secundário, a matemática é uma disciplina de exame nacional obrigatório em cerca de metade dos países considerados neste estudo.

Apesar do aparente aumento dos testes nacionais, nos diversos países da Europa, os relatórios de realização de testes internacionais elaborados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela OCDE e pelo *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), da responsabilidade da IEA, revelam uma importância limitada atribuída pelos professores a estes instrumentos de avaliação externa. Os

resultados do TIMSS 2007, referidos no relatório da *Eurydice* (2011), revelaram que, tipicamente, os professores de matemática dos alunos do 8.º ano participantes nos testes internacionais, atribuíram apenas moderada ênfase aos resultados dos testes nacionais ou regionais, com pouca ou nenhuma importância atribuída aos mesmos para 30% dos alunos e alguma importância para 40% deles.

Relativamente à utilização dos resultados dos testes nacionais, estes são, frequentemente, uma referência para a análise quer do desenvolvimento curricular da matemática, quer das práticas letivas e desenvolvimento profissional dos professores. Porém, a informação de âmbito nacional recolhida para o estudo da *Eurydice* (2011) também sugere que estes resultados poderiam ser utilizados, de uma forma mais sistemática, pelos decisores políticos nos diferentes níveis de decisão.

Vários países abrangidos pelo estudo citado referem que diversas reformas na educação matemática são conduzidas ou baseadas na análise dos resultados quer dos testes internacionais do PISA ou do TIMSS, quer dos testes nacionais standardizados.

Em termos gerais, os resultados da avaliação servem para proporcionar debate sobre a efetividade e a adaptabilidade do sistema de educação matemática. As escolas são frequentemente encorajadas a analisar os resultados dos seus alunos e a compará-los com a média nacional. A informação nacional dos vários países abrangidos por este estudo da *Eurydice* (2011) revela que o desenvolvimento curricular e a formação e desenvolvimento profissional dos professores de matemática são as áreas que menos alterações sofrem devido à influência dos exames nacionais. Além disso, os resultados dos testes nacionais são usados, em cerca de metade dos países em estudo, para delinear políticas educativas a nível nacional.

3.2. Relatórios do PISA e do TIMSS

Num estudo empírico, Afonso e Costa (2009) analisaram a influência do PISA na decisão política em Portugal, particularmente na área das políticas educativas. Esta análise foi feita essencialmente através da análise documental e de uma entrevista à então Ministra da Educação. De acordo com os autores, os resultados do PISA foram evocados para estruturar diferentes políticas educativas, nomeadamente, no que se refere à matemática, a formação contínua e a alteração do grupo de docência para o ensino da disciplina, no 2º ciclo; a

implementação do Plano de Ação para a Matemática (PAM); a redimensionação das cargas horárias e as mudanças na organização curricular.

De acordo com o Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos (ProjAVI, 2013), Portugal tem participado em todos os ciclos PISA, tendo feito parte dos 65 países/economias que, em 2012, testaram os seus alunos com o intuito de obter informações baseadas nos padrões de desempenho estabelecidos pela OCDE que possam contribuir para a melhoria dos seus sistemas educativos.

No PISA 2012, cujo domínio principal foi a matemática, participaram 195 escolas portuguesas e 7151 alunos, correspondendo, respetivamente, a percentagens de 99% e 94% do total de escolas e de alunos selecionados aleatoriamente. Após a validação da informação resultante dos testes cognitivos e dos questionários foram considerados robustos os dados relativos a 5722 alunos, representando uma percentagem de 75% relativamente ao total inicial.

Com o objetivo de caracterizar os alunos com os melhores e com os piores desempenhos, o PISA identifica duas categorias a partir da escala de proficiência: os *low performers* (alunos que não alcançam o nível dois de proficiência) e os *top performers* (alunos que alcançam o nível cinco ou superior na escala de proficiência). A percentagem de alunos que apresentam desempenhos abaixo do nível dois indicia a dificuldade que os países apresentam em dotar os seus alunos de um nível mínimo de competências. Por outro lado, a categoria dos *top performers* na escala da matemática, congrega os jovens de 15 anos que conseguem resolver situações matematicamente complexas. A OCDE considera que a percentagem de alunos nesta categoria revela a capacidade dos sistemas educativos de dotarem os seus alunos com as competências matemáticas necessárias para serem bem-sucedidos nas complexas sociedades do conhecimento (ProjAVI, 2013).

Os resultados do PISA (2012) revelaram que, entre 2003 e 2012, Portugal não só diminuiu a percentagem de alunos no conjunto dos *low performers* (-5,3%), como a aumentou no grupo dos *top performers* (+5,2%). Estas percentagens são inversas à tendência registada para a média da OCDE no ciclo de 2012 no domínio da matemática. Assim, Portugal posicionou-se, pela primeira vez, no que se refere à matemática, dentro da média da OCDE, a par do Reino Unido, a França, República Checa, Islândia e Noruega.

No que respeita o TIMSS, apesar de avaliar alunos do 4.º e do 8.º ano de escolaridade, o relatório dos resultados de 2011 (ProjAVI, 2012) centra-se no desempenho dos alunos de 4.º

ano, uma vez que a participação de Portugal no estudo foi apenas para este nível de escolaridade.

Os resultados do TIMSS 2011 colocaram Portugal entre os 15 países com melhor desempenho a matemática no 4.º ano de escolaridade, num total de 50 países (ou regiões). Em comparação com a participação de 1995, Portugal obteve uma subida muito significativa na sua pontuação média, encontrando-se entre os 12 países que melhoraram os seus resultados.

O TIMSS estabeleceu quatro níveis de desempenho (*benchmarks*): avançado, elevado, intermédio e baixo. Segundo ProjAVI (2012), 40% dos alunos portugueses do 4.º ano atingem o nível elevado, que significa serem capazes de mobilizar conhecimentos e compreensão para resolverem problemas, havendo 8% de alunos que atingem o nível avançado, o mais exigente da escala, revelando, para além das competências anteriores, a capacidade de explicar raciocínios. Estes resultados colocaram Portugal ao nível de países como a Holanda, a Dinamarca, a Alemanha, a Lituânia, a Irlanda e a Sérvia e acima da Austrália, Itália, Suécia, Áustria, Noruega, Espanha e Polónia.

O TIMSS 2011 evidenciou, também, o efeito positivo de algumas variáveis de contexto no desempenho dos alunos, nomeadamente, o contacto precoce na infância com experiências facilitadoras da aprendizagem da matemática, a assiduidade dos alunos, a valorização do sucesso académico, a atitude dos discentes relativamente à aprendizagem, um ambiente escolar disciplinado e seguro e um corpo docente motivado e qualificado (ProjAVI, 2012).

3.3. Estudos empíricos sobre a avaliação externa das aprendizagens em matemática

Neste ponto apresentamos os principais resultados de alguns estudos empíricos sobre a avaliação externa das aprendizagens em matemática, realizados no âmbito de dissertações de mestrado ou publicados em artigos, tendo sido, alguns deles recolhidos através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e de alguns repositórios de instituições de ensino superior. Os dados emanados destes estudos foram organizados em função das seguintes categorias/dimensões:

- i) concepções dos professores de matemática acerca da avaliação externa das aprendizagens: Silva (2011);

- ii) impacto e efeitos da avaliação externa em matemática na relação docente/discente: Martins (2006);
- iii) impacto e efeitos da avaliação externa das aprendizagens nas práticas profissionais dos professores de matemática: Rosário (2007) e Estima (2011).

3.3.1. Concepções dos professores de matemática acerca da avaliação externa das aprendizagens

No estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado, Silva (2011) estabeleceu como objetivo geral, perceber se as concepções dos professores de matemática sobre a avaliação externa das aprendizagens são, no essencial, idênticas entre si ou é possível descrever concepções significativamente diferentes.

Seguindo o paradigma qualitativo, a investigadora realizou um estudo exploratório com sete professores classificadores de exames nacionais de matemática do 9.º ano de escolaridade, utilizando como processos de recolha de dados entrevistas semiestruturadas e análise documental. O tratamento dos dados recolhidos foi efetuado através da análise de conteúdo.

Como resultados do estudo, a investigadora apresentou, entre outros, as concepções veiculadas pelos professores entrevistados no que concerne ao ensino da matemática e ao exame nacional do 9.º ano desta disciplina.

Os professores entrevistados reconheceram que, no que se refere ao ensino da matemática, há diferentes concepções que determinam práticas pedagógicas distintas, considerando que há uma conexão entre o ensino centrado no professor e a função sumativa da avaliação, bem como do ensino centrado no aluno e a função formativa da avaliação.

Relativamente ao exame nacional de matemática do 9.º ano, as ideias dos professores classificadores entrevistados foram divergentes.

Dos professores entrevistados, os que são favoráveis à realização dos exames, apontaram os seguintes aspetos positivos: obrigatoriedade de cumprimento do programa; maior responsabilização dos alunos pelas suas aprendizagens; enquadramento da escola num *ranking* nacional, responsabilizando os professores e permitindo à escola avaliar o trabalho desenvolvido pelos diversos atores; promoção do trabalho colaborativo e da reflexão em torno das práticas do professor e o facto de não prejudicar o percurso escolar dos alunos.

Os professores entrevistados que se manifestaram contra os exames, argumentaram que estes condicionam as práticas pedagógicas, uma vez que a preocupação primordial passa a ser a preparação dos alunos para o exame, sob pena do empobrecimento do currículo e da diminuição dos supostos ganhos dos alunos.

3.3.2. Impacto e efeitos da avaliação externa em matemática na relação docente/discente

Martins (2006) levou a cabo uma investigação que teve como principal objetivo avaliar a existência de uma relação entre a avaliação externa particularizada na realização do exame nacional de matemática do 12.º ano de escolaridade e a relação educativa discente/docente.

Depois de uma revisão da literatura, o investigador construiu um mapa concetual de modo a delinear as dimensões, os conceitos e os indicadores do trabalho, tendo elaborado, posteriormente, um modelo explicativo teórico com o objetivo de sintetizar todas as dimensões do mesmo.

De seguida, construiu um questionário composto por perguntas fechadas e de posicionamento, elaboradas segundo uma escala de tipo *Likert*, através do qual recolheu os dados para a investigação, tendo efetuado a análise dos mesmos com recurso ao software estatístico S.P.S.S..

Os dados foram recolhidos junto de todos os alunos inscritos na disciplina de matemática do 12.º ano de metade das escolas secundárias do Alentejo, mas apenas tidos em consideração aqueles cujo professor de matemática tinha sido o mesmo quer no 11.º ano, quer no 12.º ano, com o objetivo de avaliar as possíveis diferenças da relação educativa discente/docente, num ano não avaliado externamente e noutro ano com avaliação externa das aprendizagens.

Da análise e interpretação dos dados que recolheu, Martins (2006) constatou que a avaliação externa influencia a relação educativa que se estabelece entre docentes e discentes, no entanto essa influência não se verifica de igual modo em todas as dimensões que constituem essa relação educativa, tal como foi definida pelo investigador. Com efeito, este último concluiu que o exame nacional de matemática de 12.º ano promove a modificação das práticas pedagógicas e afetivas dos docentes, bem como a postura académica dos alunos, mas

não promove de forma significativa, a modificação assertiva dos docentes, nem a modificação da postura afetiva dos discentes perante a disciplina ou o docente.

3.3.3. Impacto e efeitos da avaliação externa das aprendizagens nas práticas profissionais dos professores de matemática

Partindo da hipótese de que a realização dos exames nacionais de matemática poderá ter um efeito *a posteriori* nas práticas de ensino e avaliação implementadas pelos professores de matemática, Rosário (2007) realizou um estudo empírico no sentido de identificar o impacto dos exames nacionais de matemática do 9.º ano⁸ sobre as práticas de ensino e avaliação dos professores.

A investigadora utilizou uma metodologia de natureza qualitativa, através de análise documental (planificações e critérios de classificação e correção de testes utilizados quer antes da implementação do exame nacional de matemática do 9.º ano, em 2004/2005, quer depois da sua implementação) e de entrevistas semiestruturadas a um conjunto de 15 professores de matemática de escolas diferentes do distrito do Porto.

Relativamente aos resultados obtidos neste estudo, no que se refere à perceção dos professores sobre o exame nacional de matemática do 9.º ano, os docentes destacaram, como positivo, o facto de este poder constituir um fator que motive os alunos para o estudo e os professores para o cumprimento integral do programa, mencionando também, mas com menor ênfase, o contributo do exame para a coordenação curricular, a responsabilização dos professores e a credibilização da avaliação.

Relativamente às desvantagens da realização do exame nacional, os professores deste estudo destacaram a instrumentalização do processo de ensino e aprendizagem, a descontextualização ou limitação do *objeto de avaliação*, bem como os efeitos psicológicos negativos sobre os alunos, como a desmotivação e o *stress*.

No que se refere ao impacto do exame nacional de matemática do 9.º ano nas práticas de ensino, os resultados revelaram um ensino focado nas competências valorizadas nos exames e com aproximação à vida real; na gestão curricular, particularmente no que se refere

⁸ A partir de 2011/2012, a designação “exame nacional” foi substituída por “prova final de ciclo” no que se refere aos instrumentos de avaliação sumativa externa no ensino básico. (Cf. Despacho Normativo n.º14/2011). Presentemente, a nomenclatura “exame nacional” é apenas utilizada para designar as provas de avaliação sumativa externa no ensino secundário.

à necessidade de cumprimento do programa nacional da disciplina; na realização de atividades que sirvam de “introdução” ao exame nacional; no recurso a outros materiais de apoio que permitam uma melhor preparação para o exame, uma vez que os manuais foram considerados insuficientes ou inadequados pelos docentes.

No que à avaliação diz respeito, os participantes salientaram a influência da realização dos exames, por um lado, na elaboração de critérios de avaliação, uma vez que aumentou a necessidade de uma maior formalização e a de adequação às exigências do exame nacional; por outro, nos instrumentos de avaliação, através do realce da avaliação sumativa e do peso dos testes escritos, reintroduzindo concepções de avaliação mais tradicionais, mais quantitativas e menos diversificadas, concluindo ainda a investigadora que, por parte dos docentes, há um *esforço de isomorfismo* dos testes escritos em relação aos exames (tipologia de perguntas, número de perguntas, estrutura, etc.).

Para além destes resultados, a investigadora salientou também a evidência do reforço das práticas colaborativas, reflexivas e de investimento na autoformação, por parte dos professores, em consequência da realização do exame nacional.

De um modo geral, sintetizando os resultados do estudo que realizou, Rosário (2007) destacou três efeitos objetivos da implementação do exame nacional de matemática do 9.º ano, que lhe permitiram construir um modelo explicativo: um *efeito teleológico*, isto é, os professores passaram a ensinar e a avaliar, considerando a prova de exame nacional como o principal objetivo; um *efeito normativo*, uma vez que o exame nacional é assumido como modelo ou norma; e um *efeito de controlo*, dado que o exame é entendido como instrumento de vigilância e pressão externa e interna.

No âmbito da realização dos exames nacionais à disciplina de matemática, no que se refere à conclusão do 12.º ano de escolaridade, Estima (2011), com o objectivo de conhecer e compreender a forma como a realização do exame nacional no final do ano letivo influencia as práticas de ensino e de avaliação, bem como a aprendizagem dos alunos, desenvolveu um estudo com duas professoras de matemática e duas turmas do 12.º ano, numa escola da região centro do país.

Pretendendo investigar sobre como e de que forma as práticas de avaliação e ensino dos professores são influenciadas pela avaliação externa, a estratégia adotada pela investigadora para a recolha de dados seguiu uma abordagem qualitativa e interpretativa, com observação de aulas, entrevistas de grupo focalizado aos alunos, inquérito por questionário,

com perguntas de resposta aberta e análise documental (projeto educativo da escola, critérios de avaliação da disciplina, planificações, testes elaborados pelas professoras, enunciados dos exames e testes intermédios, bem como, resultados da avaliação interna dos alunos e, posteriormente, resultados obtidos nos exames).

Os resultados obtidos pelos alunos quer ao nível das classificações internas finais, quer nos que diz respeito às classificações de exame foram, para a investigadora, um instrumento essencial na interpretação dos dados qualitativos.

Apesar de a investigadora ter observado aulas de duas professoras que, no seu entender, têm práticas de ensino totalmente diferentes (uma docente que adota essencialmente, durante as aulas, uma postura e metodologia tradicional de transmissão de conhecimentos e outra que, por seu lado, favorece, se certa forma, a construção do conhecimento pelo próprio aluno, com estratégias de trabalhos de grupo e momentos de discussão de ideias), ambas assumem ter sempre o exame como referência.

A investigadora concluiu que o exame nacional de matemática do 12.º ano teve um impacto objetivo nas práticas de ensino e de avaliação nos dois casos estudados. Os alunos e as professoras participantes no estudo, não foram indiferentes à realização do exame nacional, cuja existência acaba por ser de tal modo significativa que em termos da classificação interna final, o peso dos testes sumativos foi grande e igual nas duas turmas, independentemente formas de trabalho durante as aulas e desvalorizando aspetos como valores, atitudes e competências.

Ainda em termos das práticas de avaliação, a investigadora concluiu que, houve uma tendência de valorização da avaliação sumativa, desempenhando, os testes, um papel central, tendo, as duas docentes, na sua elaboração, a preocupação de que estes sejam do tipo do exame (a estrutura, o formulário, a tipologia das questões).

No que diz respeito aos conteúdos de ensino surgiu também uma preocupação pelas competências valorizadas no exame nacional.

Aliando-se a estes aspetos a necessidade do cumprimento do programa que foi referida por vários alunos, a investigadora concluiu que é quase inevitável a uniformização do currículo e da avaliação, em prejuízo dos pressupostos definidos para o ensino secundário, como a flexibilidade e a autonomia, contrariando a ênfase que os programas dão no sentido do professor recorrer a uma grande variedade de modos e instrumentos de avaliação,

relativamente aos quais terá que fazer as suas opções de acordo com a orientação que dá ao processo de ensino e aprendizagem.

3.4. Síntese dos principais resultados relativos à avaliação externa das aprendizagens em matemática

Na opinião dos professores que são favoráveis à realização de provas de avaliação externa, na disciplina de matemática, a motivação dos alunos para o estudo da disciplina, pode constituir um fator positivo (Rosário, 2007), para além do aumento da preocupação pelo cumprimento do programa, por parte dos professores (Rosário, 2007; Silva, 2011; Estima, 2011), bem como o desenvolvimento de práticas colaborativas (Martins, 2006; Rosário, 2007) e investimento na autoformação dos docentes (Rosário, 2007).

Porém, os resultados dos estudos analisados, revelaram também que, segundo a opinião de vários docentes, a existência de provas de avaliação externa de matemática não promove uma melhoria da relação afetiva dos alunos com a disciplina, causando, pelo contrário, em diversos casos, desmotivação e *stress* (Martins, 2006; Rosário, 2007);

Os resultados dos estudos analisados revelam, ainda, que a instrumentalização do processo de ensino/aprendizagem é um efeito negativo decorrente da avaliação externa das aprendizagens em matemática, uma vez que os docentes têm a tendência para atribuir uma maior valorização, nas suas práticas de ensino, aos conteúdos mais focados nos exames, sendo que, também, os instrumentos e critérios de avaliação passam a ser, em muitos casos, semelhantes aos das provas nacionais (Rosário, 2007; Estima, 2011). Verifica-se, assim, a tendência para a valorização da avaliação sumativa, em detrimento da avaliação formativa (Estima, 2011), atribuindo-se maior peso aos resultados dos testes, na avaliação interna dos alunos (*Ibidem*).

4. Identificação do problema

Após quase oito anos desde o início da implementação do programa de avaliação externa de escolas, muitas mudanças têm ocorrido no contexto educativo português e particularmente nas escolas quer ao nível da sua gestão e organização, quer ao nível das práticas dos seus líderes e dos seus professores, com um aumento muito significativo de

exigências, nomeadamente: elaboração e implementação de dispositivos de autoavaliação; definição e execução de planos de melhoria; desenvolvimento de projetos, particularmente em colaboração com a comunidade educativa; desenvolvimento de meios e formas de trabalho colaborativo; gestão articulada e integrada do currículo; melhoria dos desempenhos dos alunos; promoção do desenvolvimento profissional docente.

Contudo, segundo o ME - GTAAE (2011), a avaliação externa de escolas tem de ser pensada na sua relação com a avaliação das aprendizagens dos alunos. Neste âmbito, a disciplina de matemática tem sido, nos últimos anos, aquela que, a par da língua materna, tenha sido sujeita a um maior número de modificações decididas ao nível da administração central: novos programas (2007, 2013), definição de metas curriculares (2012), projetos de intervenção e melhoria (Plano de Ação da Matemática: PM I de 2006 a 2009 e PM II de 2009 a 2012), introdução da obrigatoriedade de avaliação externa (exames nacionais 9.º ano, desde 2004/2005; provas finais de ciclo no 6.º ano, desde 2011/2012), bem como o aumento do número de instrumentos de avaliação externa e padronizada, consubstanciada, por exemplo, através do projeto Testes Intermédios do IAVE.

Apesar da existência de vários estudos quer no âmbito da avaliação externa de escolas, quer na avaliação externa das aprendizagens, realizados de forma separada, sem relacionar uma avaliação com a outra, no atual contexto, torna-se pertinente investigar que impactos e efeitos a avaliação externa quer de escolas, quer de aprendizagens, tem produzido nas práticas e no desenvolvimento profissional dos professores de matemática, particularmente do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, procedendo a uma comparação entre eles e entre as perspetivas dos docentes, de um grupo disciplinar para o outro. Assim, formulamos, como questão de investigação, a seguinte pergunta:

De que modo os professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico perspetivam, ao nível das suas práticas curriculares e pedagógicas, bem como do seu desenvolvimento pessoal e profissional, o impacto e os efeitos da avaliação externa?

5. Objetivos

Este estudo que realizamos tem os seguintes objetivos:

1. Estudar as perspectivas dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico sobre a avaliação externa de escolas.
2. Estudar as perspectivas dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico sobre a avaliação externa das aprendizagens.
3. Caracterizar os efeitos da avaliação externa de escolas nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.
4. Caracterizar os efeitos da avaliação externa das aprendizagens nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores de matemática do 2.º e 3.º do ciclos do ensino básico.
5. Caracterizar os efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento pessoal e profissional, dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.
6. Caracterizar os efeitos da avaliação externa das aprendizagens no desenvolvimento pessoal e profissional, dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.
7. Comparar o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas com o impacto e efeitos da avaliação externa de aprendizagens, nas práticas e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.
8. Comparar o impacto e os efeitos da avaliação externa (de escolas e de aprendizagens) nas práticas e no desenvolvimento pessoal e profissional docente, entre professores de matemática do 2.º ciclo e professores de matemática do 3.º ciclo do ensino básico.

Capítulo II – Avaliação Externa: Quadro Teórico

Introdução

Para Nóvoa (2009, p.13), “a avaliação é a peça central da “modernidade escolar””, desempenhando frequentemente, nos dias de hoje, o papel de elo entre a escola e a sociedade.

Numa era em que a escola se encontra sob um regime de omniavaliação (Machado, 2013), a avaliação externa, seja das escolas, seja das aprendizagens, ocupa um lugar primordial nas políticas educativas portuguesas, acompanhando as tendências estabelecidas por organizações internacionais como a UE e a OCDE que, num contexto de globalização, vão estabelecendo, de forma mais ou menos subtil, as políticas educativas de vários países.

Assiste-se, com frequência, a uma “obsessão por hierarquizar” (Perrenoud, 1995, citado por Antunes e Sá, 2010, p.115), por medir, por contabilizar, por regular, aplicando-se “testes e métodos psicotécnicos, de diagnóstico e de avaliação, que a nova “ciência dos exames” (a docimologia) sistematiza e difunde em todo o mundo” (Nóvoa, 2008, p.14).

Neste contexto, a avaliação externa das aprendizagens, concretizada através da realização de exames nacionais e provas finais de ciclo, tem ocupado um lugar especial no sistema educativo português. São os exames que constituem meios de definição de “políticas de seleção ou de abertura, para construir estratégias de valorização do ensino público ou de reforço do ensino privado, para encaminhar alunos para percursos académicos ou profissionalizantes” (*Ibidem*, p.13).

A par da avaliação externa das aprendizagens, a avaliação externa de escolas continua, também, na ordem do dia, e sob os olhares dos organismos internacionais. Multiplicam-se os estudos, as análises e os debates. Definem-se modelos e desencadeiam-se mecanismos de implementação.

Em Portugal, o atual modelo de avaliação externa de escolas encontra-se no segundo ciclo avaliativo, e no ensino básico, a avaliação externa das aprendizagens, nas disciplinas de português e matemática, ocorre já desde 2004/2005, no caso do 3.º ciclo e desde 2011/2012 no 2.º ciclo, sendo possível procurar fazer uma avaliação dos impactos e efeitos decorrido destas formas de regulação das diversas comunidades escolares.

Neste capítulo apresentamos um quadro teórico relativo à avaliação externa, começando por abordar o conceito de avaliação, na perspetiva de vários autores. De seguida,

focamos o papel que a globalização tem desempenhado na definição e nas práticas de avaliação no âmbito educacional. Apresentamos, também, os objetivos e funções da avaliação externa de escolas, o atual modelo português, bem como o impacto e efeitos identificados. Por fim, abordamos a avaliação externa das aprendizagens, dando uma perspectiva quer das influências que os organismos internacionais têm tido na sua implementação, quer dos seus impactos e efeitos na escola e na sociedade em geral.

1. Avaliação: concepções, perspectivas e funções

No âmbito educacional, a avaliação tem sido um dos temas alvo de maior destaque e de uma atenção mais intensa, assumindo uma multiplicidade de significados de acordo com a inerente evolução da sociedade (Alves, 2004). Ao longo dos anos, “alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e, consequentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação” (*Ibidem*, p.31).

Para Stake (2006), avaliar é, essencialmente, estabelecer o mérito de algo, determinando as suas virtudes e os seus defeitos, que, baseando-se num juízo político e moral, tem como implicação a atribuição de um significado entre um produto e um critério, com vista à tomada de decisão (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014), acrescentando Hadji (1994, p.25), que “o ato de avaliação é um ato de “leitura” de uma realidade observável que se efetua com a ajuda de uma grelha predeterminada”. Assim, de acordo com Alves (2004, p.49), pode ser entendida como “uma atividade de comparação entre a produção observada e o modelo de referência do avaliador inscrito nas suas estruturas cognitivas”. Em consequência, entender as decisões tomadas no âmbito da avaliação é compreender a estrutura e funcionamento do respetivo modelo de referência.

Na clarificação de conceitos, Lesne (1984, citado por Figari, 1996, p. 48), diz que “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita um referido (...) com um referente (...)”. Por referido, o autor entende o que é constatado ou apreendido de forma imediata e o que é objeto de investigação de forma sistemática ou de uma medida; por referente, entende o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é o modelo, o objeto pretendido. Para Barbier (1996, pp.84 - 90), o referido corresponde à “imagem do real” e referente à “imagem do desejável”. Hadji (1994, p.188) considera o referido como um “conjunto de

observáveis através dos quais uma realidade é captada” e um “conjunto de elementos considerados representativos de um objeto”, entendendo por referente um modelo ideal que articula intenções significativas, ou uma “grelha de leitura que permite tomar posição face a uma determinada realidade.” Neste contexto, a avaliação é a reflexão sobre o desvio entre o referente e o referido.

Na literatura podemos encontrar várias definições de avaliação, bem como do ato de avaliar e como avaliar. São muitas vezes diversidades ideológicas, que, na opinião de Sobrinho (2008), suscitam estas diferenças e divergências sobre a avaliação, dadas as distintas e muitas vezes contraditórias visões que as pessoas têm do mundo. Assim, a

“avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenómenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspetos constitutivos (...). Não pode restringir-se a meros instrumentos estáticos, a só explicações do passado, nem há de ser simples controlo e medida do já-feito” (*Ibidem*, pp.193-194).

A avaliação é um constituinte essencial do processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento dos sistemas educativos. É por meio da avaliação que, frequentemente,

“as escolas podem empobrecer e enriquecer o currículo; os professores podem organizar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas; os alunos podem estudar com maior ou menor orientação; os pais e os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar dos seus educandos com maior ou menor interesse; a sociedade pode estar mais ou menos informada acerca do que os seus jovens estão aprendendo e como estão aprendendo; os governos podem ou não estabelecer mais fundamentada e adequadamente as políticas educativas e formativas.” (Fernandes, 2008, p.21)

Ao longo dos tempos, diferentes perspetivas de avaliação têm sobressaído nos sistemas educativos, umas mais formativas e outras mais certificativas. Guba e Lincoln (1989, citados por Machado, 2013) distinguem quatro gerações de avaliação, que na sua ótica, correspondem a outras tantas perspetivas, acerca do que é a avaliação, no último século. Assim, na primeira geração – *geração da medida* – avaliação era sinónimo de medida, essencialmente técnica que, recorrendo a instrumentos bem contruídos, tais como os testes, possibilitava medir, quantificar, comparar e ordenar, de forma rigorosa e isenta, as aprendizagens dos alunos. A quantificação permitia a sistematização, standardização e eficiência do movimento da *gestão científica* no âmbito da economia, cujo principal teórico foi Taylor, cujas ideias influenciaram o mundo da educação, sobretudo no início do século XX. As concepções do *Taylorismo* foram depressa assimiladas por muitos políticos e

responsáveis pela educação, passando os sistemas educativos a ser olhados de forma semelhante a organizações empresariais.

Posteriormente, nas décadas de 1930 e 1940, surge a conceção de currículo apresentada por Tyler, como um conjunto amplo e planificado e alargado de experiências formativas que contribuíssem para que os alunos pudessem alcançar um conjunto de objetivos previamente definidos. Neste contexto, a avaliação passa a ser entendida como uma descrição – *geração da descrição* – uma vez que não se limita a medir, mas passa também a descrever até que ponto os alunos conseguiram atingir, em termos de aprendizagem, os objetivos pré-estabelecidos.

Entre as décadas de 1950 e 1970, a avaliação passou a ser entendida como um juízo de valor – a *geração da formulação dos juízos* ou *geração da avaliação como apreciação do mérito*. Os avaliadores assumiriam também um papel de juízes, mantendo, contudo, as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores. Segundo Fernandes (2005), nesta geração, a avaliação alarga muito os seus horizontes, surgindo, na década de 1960, a distinção de Scriven, entre *avaliação sumativa* e *avaliação formativa*, estando a primeira mais associada à prestação de contas e a segunda mais relacionada com o desenvolvimento e melhoria das aprendizagens, através da regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Nesta conceção de avaliação são envolvidos os alunos, os professores, os pais e outros intervenientes considerados pertinentes, são tidos em conta os contextos de aprendizagem, os testes não são o único instrumento de recolha de informação, torna-se essencial a definição de critérios para a apreciação do mérito e do valor dos objetos de avaliação e a avaliação é entendida como uma forma de inspirar a tomada de decisões que permitam a regulação do ensino e da aprendizagem. Contudo, neste contexto, de acordo com Alves (2004), Scriven apontava já para uma *meta-avaliação*, dado que as avaliações finais devem, também elas, ser sujeitas a uma avaliação. Esta *meta-avaliação* pode abarcar a perspetiva formativa, “se o seu objetivo for ajudar o avaliador a planificar ou a realizar uma avaliação, ou uma perspetiva sumativa, se o seu fim for ajuizar da qualidade e credibilidade de uma avaliação já existente” (*Ibidem*, p.36).

Por fim, em rutura epistemológica com as gerações anteriores, Guba e Lincoln (1989, citados por Machado 2013), propuseram a avaliação como negociação e construção, que se caracteriza por não estabelecer, *a priori*, quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Estes serão definidos através de um processo de negociação e interação com aqueles a quem a

avaliação, de uma forma ou de outra, diz respeito, isto é, são escutados todos os que estão envolvidos no processo de avaliação. Porém, trata-se ainda de uma concepção *construtivista* da avaliação, não só pela metodologia que lhe está subjacente, mas também pela epistemologia em que se fundamenta, sendo vista essencialmente como uma construção social. Utilizando métodos essencialmente qualitativos, esta concepção de avaliação privilegia a avaliação formativa com o intuito principal de melhorar e regular as aprendizagens, recorrendo ao *feedback*, como forma de integração da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Fernandes (2005), atualmente, as concepções sobre a avaliação, na maior parte dos sistemas educativos, estão fortemente influenciadas pela concepção de avaliação como medida, pois *classificar*, *selecionar* e *certificar* são hoje vistas como funções essenciais da avaliação no âmbito educacional. Além disso, os conhecimentos são praticamente o único objeto de avaliação, os alunos não participam no processo de avaliação que é, geralmente, descontextualizada; a quantificação de resultados é privilegiada, buscando-se a objetividade e a neutralidade do avaliador; a avaliação tem, frequentemente, como referência, um padrão ou uma norma, pelo que a comparação dos resultados se torna inevitável.

Porém, na opinião de Alves (2004), o destaque que Tyler atribuía à definição prévia de objetivos e à determinação da sua concretização no final da ação educativa tem sido, também, na prática, um modelo amplamente generalizado que se tem fundido na comparação de resultados com objetivos, frequentemente, sem equacionar os próprios objetivos de aprendizagem, a compreensão dos produtos obtidos ou dos processos utilizados.

1.1. Paradigmas e teorias de avaliação

Na perspectiva de Machado (2013), a avaliação é, atualmente, um domínio onde se jogam múltiplos interesses políticos, sociais e culturais, os quais podem ser manifestados sob a forma de “ideologias”, “modelos” ou “paradigmas”.

Segundo Alves (2004), MacDonald e Norris (1981) procederam à classificação dos processos políticos de avaliação de acordo com três categorias: burocrático, autocrático e democrático; Cardinet (1990) ponderou sobre a subsidiaridade de três abordagens: externa, interna e negociada; Bonniol e Vial (1997) explicitaram as diferenças entre um modelo-medida, um modelo-gestão e um modelo ainda a estruturar, partindo da investigação do sentido.

O modo de estruturar os dispositivos e os processos de avaliação está relacionado com as orientações paradigmáticas que se adotam e que sustentam as abordagens e metodologias a implementar, bem como a forma de as considerar ao longo da avaliação, o *status* e o papel a atribuir aos diversos intervenientes e partes interessadas, e, inclusivamente, a forma de aferir o valor e qualidade da própria avaliação (Rodrigues & Moreira, 2014). No âmbito da avaliação, os paradigmas estruturam um conjunto de pressupostos ontológicos, éticos, epistemológicos e políticos, que se articulam de modo coerente e validam as diversas normas e práticas de avaliação (Machado, 2013).

No contexto da avaliação das escolas, Rodrigues (2002) propõe três grandes orientações paradigmáticas: *orientação objetivista* (externa); *orientação subjetivista relativista* (interna); *orientação dialética, democrática e crítica* (interativa).

O *paradigma objetivista*, preconiza uma avaliação externa, uma heterorregulação pelo estado e/ou pelo mercado e pressupõe uma acreditação ou certificação. Trata-se de uma orientação mais técnica da avaliação e equipara-se ao paradigma da avaliação baseada em *standards*, proposta por Stake (2006). Figari (2008) compara-o ainda à *abordagem externa* de Cardinet e ainda ao *modelo da medida* de Bonniol e Vial. Tem como atores preponderantes peritos ou especialistas, atores institucionais ou hierarquias administrativas, tratando-se, essencialmente de avaliadores externos. Sob esta orientação, a avaliação tem como funções, entre outras, controlar, garantir e certificar a qualidade do serviço educativo, responsabilizar, sancionar e premiar, prestar contas ao público e informar o “utilizador”, garantir a implementação das políticas educativas, conduzir a reforma escolar (Rodrigues & Moreira, 2014), desempenhando, assim um papel central numa *política baseada na evidência* (Pacheco *et al.*, 2014). Trata-se de uma abordagem da avaliação que se caracteriza por ser normativa, criterial, de auditoria, inspetiva e centrada nos resultados (*Ibidem*). Neste pressuposto objetivista da avaliação, a realidade educativa tem um carácter estável, previsível e repetível, o que permite que os sujeitos sejam tratados como “objetos”, sendo sempre assimétrica a relação entre avaliador e avaliado (Machado, 2013).

De acordo com Alves (2004), a abordagem objetivista da avaliação destaca uma conceção curricular de influência positivista, associada aos fins a alcançar, que se traduzem em desempenhos dos alunos observados no final das aprendizagens e que seriam a garantia do investimento feito na instrução. Segundo a mesma autora, os instrumentos de avaliação, nesta abordagem, obedeceriam a uma racionalidade técnica, fazendo esquecer questões de ordem

ética e ideológica. Além disso, a forte associação à teoria curricular técnico-racional com esta visão da avaliação, determina uma imagem de professor como técnico, como planificador, em suma, como “professor *tyleriano*” (*Ibidem*, p. 39), que desenvolve o seu trabalho da forma mais sequencial e programada possível, formulando rigorosamente as atividades dos alunos e as suas próprias atividades.

Esta perspectiva objetivista da avaliação possibilita que os professores, os alunos, os seus pais e, de um modo geral, toda a sociedade, compreendam e regulem o processo de ensino-aprendizagem (Berger, 1982; citado por Alves, 2004, p.40). Deste modo, sob este paradigma,

“A avaliação identifica-se, assim, inevitavelmente, a um processo de controlo externo, que não necessita de explicitar, questionar, fundamentar ou justificar o referencial da avaliação, estabelecido ou imposto autoritariamente pelas hierarquias administrativas, apelando privilegiadamente em termos metodológicos para os planos experimentais, com o intuito de averiguar os efeitos das políticas, programas, projetos, (...), bem como para mecanismos de observação e de inspeção que se proponham controlar e verificar a fiel implantação, utilização e realização dos dispositivos de formação nos termos em que tenham sido formalmente definidos e apresentados” (Alves, 2004, pp 40-41).

Por seu lado, o *paradigma subjetivista* preconiza a avaliação interna, fazendo a apologia da autoavaliação e autorregulação desencadeada pela própria escola. Caracteriza-se pela “centralidade pedagógica do sujeito” (Machado, 2013, p.66), sendo os avaliadores, essencialmente, internos (atores escolares ou lideranças e corpos escolares). Figari (2008) equipara-o à *abordagem interna* de Cardinet e ao *modelo de gestão* de Bonniol e Vial.

Neste paradigma, considera-se que a realidade social é complexa, composta por uma diversidade de valores e interesses, o que faz com que seja a prática a legitimar e a validar a teoria (Machado, 2013). Neste âmbito, a avaliação tem como principais funções avaliar o planeamento, a direção, a implementação, a gestão, a monitorização, o desenvolvimento, a adequação e a melhoria do trabalho na escola; prestar contas à tutela, à comunidade e ao utente, bem como diagnosticar para reivindicar apoio por parte dos órgãos tutelares (Rodrigues & Moreira, 2014).

Segundo Alves (2004), na abordagem subjetivista da avaliação, realça-se a experiência como fonte de conhecimento e, por isso, como meio essencial para aprender a ensinar. Nesta perspectiva, o professor é visto como um prático, que deve aprender diretamente por observação da prática profissional. De acordo com Rodrigues (1998, citado por Alves, 2004), o aluno é, neste caso, a origem do referencial de avaliação, que tem também o direito de

participar na organização, gestão, execução, controlo do dispositivo e do processo de avaliação.

Procurando ultrapassar a dicotomia entre a generalização e normatividade da abordagem “objetivista”, bem como entre o relativismo e liberalismo da abordagem “subjetivista”, surge o *paradigma dialético ou crítico* que preconiza uma avaliação interativa e negociada, envolvendo todas as “partes interessadas” – atores institucionais, escolares, da comunidade, para além de possíveis mediadores. Trata-se, assim, de uma “coavaliação” e de uma “corregulação”, por se tratar de uma avaliação coletiva e com a comunidade ou os *stakeholders* (Rodrigues & Moreira, 2014). Este paradigma concebe a realidade escolar como o resultado da interação entre os sujeitos e a realidade social externa, sendo os indivíduos, “ao mesmo tempo, “sujeitos” e “objetos”, produtores e produto das condições políticas, sociais e culturais (Machado, 2013, p.67)”. Figari (2008) vê neste paradigma, semelhanças com a *abordagem negociada* de Cardinet e o modelo de avaliação como problemática do sentido de Bonniol e Vial.

Nesta abordagem dialética da avaliação, esta tem como principais funções operacionalizar uma síntese de perspetivas que promovam uma educação pautada pela equidade e pelo respeito por todas as partes interessadas, regular a ação escolar no âmbito de políticas educativas integradas, bem como envolver e corresponsabilizar todos os atores (Rodrigues & Moreira, 2014). Trata-se de uma avaliação que se caracteriza por uma abordagem participativa, colaborativa, crítica e transformativa, democrática e deliberativa (*Ibidem*).

Na opinião de Alves (2004), este paradigma exige uma postura emancipadora da avaliação, uma vez que, segundo esta abordagem, os comportamentos e ações sociais não são vistos completamente subordinados às pessoas, às suas concepções e intenções, devendo ocorrer, epistemologicamente, uma fração entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico e subjetivo. Nesta perspetiva, o referencial de avaliação surgirá de uma avaliação “em ato” (Ardoino & Berger, 1998; citados por Alves, 2004, p.43), isto é, uma construção e reconstrução ao longo do desenvolvimento do processo de avaliação.

O paradigma dialético de Rodrigues (2002) tem ainda algumas semelhanças com o paradigma compreensivo de Stake (2006, p.28), uma vez que se trata de “um modo de buscar e documentar a qualidade de um programa. Nele tanto se utiliza a medição baseada em critérios quanto a interpretação. O seu aspeto essencial é a compreensibilidade (recetividade,

sensibilidade) de questões ou problemas-chave, especialmente os que são experienciados pelas pessoas no seu lugar ou programa”.

Estando a função da avaliação, de um modo geral, relacionada com a tomada de decisões e relacionada, especificamente, com as duas perspectivas integradas de avaliação de escolas: a avaliação interna/formativa e a avaliação externa/sumativa, verifica-se presentemente, na opinião Pacheco *et al.* (2014), uma propensão para a valorização desta sobre a anterior, devido à exigente prestação de contas que se solicita da parte da escola, no que diz respeito à evidência do mérito e competência obtidos nas suas diferentes dimensões”.

Para além dos paradigmas, existem, também, várias teorias da avaliação. Scriven (2003, citado por Pacheco *et al.*, 2014) identifica as teorias normativas e descritivas, que se fundamentam nos paradigmas de Stake. As *teorias normativas* da avaliação definem como esta é ou dever ser e como pode ser definida, enquanto as *teorias descritivas* referem o que a avaliação é, efetivamente, ou que tipos de avaliação existem (*teorias classificatórias*) e o que, realmente, fazem ou têm feito, ou sobre como fizeram ou sobre o que fazem (*teorias explanatórias*).

Donaldson e Lipsey (2007, citados por Pacheco *et al.*, 2014), preferem o termo “programa” ao termo “teoria” por considerarem que o termo “programa” ilustra melhor as práticas, as formas de intervenção e as opções políticas envolvidas na avaliação, o que, no entender dos autores, está mais relacionado com a natureza da avaliação. Neste enquadramento surgem as *teorias de avaliação prescritivas*, que, através do controlo dos desempenhos, se orientam para a medição dos resultados e melhoria das práticas (Rogers & Williams, 2007, citados por Pacheco *et al.*, 2014).

Considerando que as pessoas ficam mais motivadas quanto mais focadas estiverem na melhoria dos resultados e não na resolução dos problemas, Donaldson e Lipsey (2007; citados por Pacheco *et al.*, 2014) referem ainda a *pesquisa apreciativa*, diferenciando-a da *empowerment evaluation* que se baseia na melhoria a partir da autoavaliação e da reflexão, bem como da *evaluative inquiry* que se define pela colocação de questões de questões e clarificação de valores, crenças e perspetivas, ocorrendo em situações de investigação-ação.

2. O papel da globalização no currículo e na avaliação

Num contexto mundial de globalização, e no que à política diz respeito, vivemos numa época de políticas globalizadas, que vão deixando as suas marcas na economia, na cultura e,

consequentemente, na educação, particularmente através de reformas educativas. Para Mangez (2011), para além de aumentar a competição, a globalização cria ainda condições para uma circulação crescente de ideias políticas a nível internacional. Nesta linha de pensamento, Steiner-Khamsi & Waldow (2012, p.24) consideram que vivemos numa época de “reformas viajantes”, isto é, de políticas de partilha de conhecimento, de reformas educativas transferidas de um contexto cultural para outro, em expansão pelas diferentes partes do mundo, e que se instalam nos sistemas educativos pelas “boas práticas” transformadas em *standards*. Esta troca e circulação de conhecimentos é reforçada pela participação de estruturas de coordenação transnacionais como a UE e a OCDE, que orientam e fortalecem esta partilha e disseminação de conhecimento (Pacheco & Marques, 2014), atuando como “(...) “terceiros avaliadores”, situados entre os “utilizadores” e os “produtores”, entre os cidadãos e os decisores políticos”, mudando, portanto, a natureza das interações entre eles” (Barroso & Afonso, 2011, p.20).

Nos últimos anos, são as perspetivas económicas que controlam o debate. Os estudos internacionais dirigidos pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) ou pela OCDE têm como objetivo primordial a qualificação dos recursos humanos e a sua importância para o desenvolvimento económico e social. Este é o facto que explica o seu fortíssimo impacto na opinião pública. No caso da OCDE, esta organização tem sido responsável por uma consolidação estável das políticas educativas governadas pela comparação (Pereyra, Kotthoff & Cowen, 2011). Trata-se, para os mesmos autores de uma *soft governance*, orientada por políticas cada vez mais intensivas em conhecimentos, corroborado pela proliferação de expectativas de transparência, de prestação de contas e de responsabilização, multiplicando-se os indicadores, as auditorias, as avaliações, as boas práticas e as práticas baseadas em evidências.

Esta forma de governação subtil e alargada dos vários países membros, levada a cabo pelas respetivas organizações internacionais, na opinião de Fernandes (2008), consubstancia-se pelos efeitos que produzem no âmbito educacional, nomeadamente pressionando os diversos agentes do sistema no sentido de alterarem as suas práticas e procedimentos, ajudando os governos a justificar ou a fundamentar mudanças nos currículos, nos sistemas de formação de professores, nos sistemas de alocação de recursos às escolas ou nos sistemas de gestão e administração escolar e constituindo uma pressão sobre os próprios governos para que se adaptem e alterem as suas políticas educacionais. Frequentemente, ainda, os resultados

destes estudos internacionais, são, na ótica do mesmo autor, aceites como indicadores incontestáveis e absolutos das falhas da escola dominada pelos excessos de pedagogias e utilizados como arma de arremesso político contra os que sustentam uma conceção do currículo e da escola que desenvolva, em todos os alunos, um amplo espectro de aprendizagens que lhes permitam integrar-se de forma plena na sociedade.

Encontramo-nos no que Maroy (2012) invoca por modelo pós-burocrático de governamentalidade, em contraste com o modelo burocrático de base normativa, onde os instrumentos de regulação das práticas, que outrora se baseavam na verificação do cumprimento dos normativos, se fundamentam agora no conhecimento que, por sua vez, utiliza formas mais persuasivas, assentes mais em resultados do que em normas.

Neste contexto ocorre uma mudança paradigmática instituída pelas organizações trans-e-supranacionais que se baseia na passagem do ensino à aprendizagem (Pacheco, 2011) estando o currículo agora mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina, alterando-se, também, a relação com o conhecimento e do que se passa a entender por conhecimento.

A mesma opinião tem Biesta (2013), quando refere que, nas últimas décadas, a linguagem da educação tem vindo a ser substituída pela linguagem da aprendizagem, passando os alunos/estudantes a ser designados por aprendentes, pretendendo-se reservar ao professor o papel de acompanhamento, facilitação, aconselhamento, apoio e orientação a serviço dos esforços dos aprendentes para acessar, utilizar e finalmente criar o conhecimento (Comissão das Comunidades Europeias, 1998; citada por Biesta, 2013, p.33). Neste contexto, de acordo com o mesmo autor, assistimos à erosão do Estado de bem-estar social, devido à ascensão da ideologia de mercado do neoliberalismo. Constata-se, assim, uma nova afinidade entre governos e cidadãos, em que a relação política dá lugar à relação económica, passando o Estado a assumir o papel de provedor de serviços públicos e o contribuinte, o de consumidor dos serviços estatais, tornando-se o *value for money* o princípio orientador das transações entre o Estado e os cidadãos (Biesta, 2013), transformando-se a educação numa variável económica, sujeita a leis de oferta e de procura (Pacheco & Marques, 2014). No mesmo sentido e nas palavras de Mangez (2011, p.198), “O Estado precisa de saber o que a nação sabe”. É esta forma de pensar que sustenta a atual cultura de prestação de contas que tem resultado em exigentes sistemas de inspeção e controlo e em formalidades educacionais cada vez mais prescritivas.

Na perspectiva de Pacheco (2011, p. 78),

“para além da mudança de atores e da reformulação de saberes, o novo paradigma, bastante determinado pela *reengenharia social* (Pinar, 2007), a que se chama, também, *lógica ou cultura de mercado* (Pacheco, 2002), reformula o conceito de aprendizagem, que deixa de ser lenta e profunda e passa a ser apressada, fazendo com que os professores e formadores se tornem em meros funcionários do ato pedagógico que acontece na sala de aula (...)”.

Neste contexto de “reformas viajantes” e de globalização entendida como uma processo de convergência de desígnios e de utilização de vocabulário comum, as reformas curriculares caracterizam-se, sobretudo pela centralidade do conhecimento, pelo reforço da identidade do currículo nacional e pela existência de quadros de referência para a qualificação. Esta ideia é sustentada pelos governos nacionais prevalecendo, entre eles, a “convergência quanto à existência de um *core curriculum*” (Anderson-Levitt, 2008, citado por Pacheco, 2011, p.79). Esta perspectiva é, ainda, explicada por Waldow (2012), como um processo de globalização que se dirige para a homogeneização e similaridade, para a partilha de *standards*, com a intenção de criar um elevado grau de uniformidade, deixando como marcas quer a imposição de um diálogo comum acerca das reformas, quer uma maior analogia mundial em termos de um currículo prescrito (Pacheco, 2005).

Porém, por mais estranho que possa parecer, por mais uniformização que a globalização possa implicar, no contexto das políticas globalizadas e nas sociedades do conhecimento, o currículo nacional é elevado a categoria principal passando a funcionar como instrumento de formação em literacias consideradas fundamentais num processo de autonomia no âmbito de respostas a novos desafios políticos e económicos (Pacheco, 2009).

Para o mesmo autor (2014, p.36), o reforço do currículo nacional acontece

“com a definição de competências gerais e estratégias comuns aos sistemas educativos e com o estabelecimento de metas de sucesso educativo, às quais se deve chegar, independentemente dos processos de aprendizagem, naquilo que pode ser entendido como a reafirmação da “caixa negra” da escola, tão presente na pedagogia por objetivos.”

Em Portugal, o currículo nacional é justificado pela ideologia de mercado, patenteada pela concretização de uma cultura curricular de prestação de contas (*Ibidem*). Assim, o currículo nacional, ao relacionar-se com a problemática do conhecimento, passa a obedecer ao princípio explicado por Lyotard (2006, citado por Pacheco, 2009, p.57), da otimização das performances, por outras palavras, a busca da melhor relação de *input/output*, entendendo-se

como *input* o conjunto das condições fornecidas ao sistema educativo e como *output* as realizações do próprio sistema (Antunes & Sá, 2010).

Aliás, de acordo com Pacheco (2014, p.143), nos dias de hoje, “com a instauração de um instrumentalismo técnico e com a definição de políticas de “accountability”, que servem de base pragmática às políticas de educação e formação, o conhecimento torna-se o principal recurso de uma nova economia”, com a fixação de novos valores e perspectivas.

Desta forma, verifica-se, atualmente, a utilização do conhecimento como instrumento de regulação no âmbito da educação, utilização esta que é particularmente visível nos contratos de autonomia, que hoje o Estado pretende celebrar com as escolas e ainda na implementação da avaliação externa (Barroso & Afonso, 2011), que se torna, assim, num instrumento de regulação baseado no conhecimento (Afonso & Costa, 2011).

Neste contexto, os indicadores e os *benchmarks* são dois dos instrumentos políticos ligados ao conhecimento, que desempenham um papel governativo fundamental, dado que estão na base da definição de políticas (Mangez, 2011). Os indicadores apontam o que observar (qualidade, equidade, desempenho), onde observar, e o modo de fazer a observação; não são números, mas sim palavras, como, “taxa de insucesso”, “abandono escolar”, “níveis de escolaridade da população” (*Ibidem*, p.200). Os *benchmarks*, que definem objetivos, têm uma marca política muito mais expressiva e podem surgir na forma de números. As práticas do *benchmarking* significam, fundamentalmente, observar a ação dos outros, avaliando, tanto quanto possível, o seu grau de qualidade, identificando os melhores desempenhos, procurando imitá-los. Neste sentido,

“o conhecimento é medido, levando as pessoas a ver as coisas de um determinado prisma, usando lentes específicas. Neste sentido, ele molda a visão, levando os atores a olhar para determinado problema, ao mesmo tempo que deixam de fora do seu raio de visão outros problemas” (*Ibidem*, p.201).

Além da crescente centralidade do currículo nacional, outro aspeto essencial das reformas curriculares decorrentes da globalização, é a valorização dos resultados escolares, atribuindo-se um significado crescente à avaliação externa, coroada pela realização de provas nacionais, passando pelo reforço da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa. Também a avaliação das escolas e dos professores faz parte desta faceta, com uma tendência cada vez maior para que estes sejam “julgados” pelo (in)sucesso dos alunos (Pacheco, 2009).

Em Portugal, é amplamente evidente a forte presença da avaliação externa, promovida subtilmente pela UE e orientada pela OCDE quer no âmbito da avaliação das instituições escolares, quer no âmbito da avaliação das aprendizagens, concretizada pelo restabelecimento progressivo dos exames/provas nacionais, atualmente de carácter obrigatório nas disciplinas de português e matemática, no 4.º, 6.º e 9.º anos e em outras disciplinas do 11.º e 12.º anos de escolaridade.

Para Afonso (2010), esta presença da avaliação externa na realidade educacional portuguesa quer através da avaliação das escolas, quer através da avaliação das aprendizagens e do desempenho docente, corresponde à emergência da problemática da *accountability* em Portugal e à tendência crescente para a sua formalização. Esta emergência decorre do crescimento de organizações internacionais como a OCDE e da implantação e desenvolvimento da nova conceção de Estado: o *Estado Avaliador* (Afonso, 2012; 2010), com a propagação de uma nova forma de gestão pública - *new public management* -, onde a definição prévia de metas, com a respetiva mensuração e quantificação, constitui um aspeto central. Contudo, para este autor, o termo *accountability*, frequentemente traduzido por prestação de contas, apresenta variabilidade semântica dado que corresponde a um conceito com significados e amplitudes plurais, remetendo para políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e atores diversificados. No seu entender, baseado no pensamento de Schleder (1999), a *accountability* estrutura-se em três dimensões: de informação; de justificação; de imposição ou sanção; dimensões estas que assentam em três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização, que nem sempre se encontram integrados, nem se potenciam mutuamente.

De acordo com Pacheco *et al.* (2014), a finalidade da avaliação em contextos educativos está, assim, condicionada por estas políticas de *accountability* definidas em função de estratégias de responsabilização pessoal, profissional, institucional e social, valorizando os resultados e relegando para um plano acessório os processos e práticas de aprendizagem.

Estas políticas de *accountability* que enfatizam o reforço da prescrição normativa, da implementação de mecanismos externos de avaliação e da fixação de metas a cumprir, contribuem para que a abordagem do currículo seja mais valorizada pelos resultados que pelos processos e, mais ainda, pela avaliação externa que pela avaliação interna (Pacheco, 2012).

Neste contexto, a hipervalorização dos resultados manifesta-se, por exemplo, pela importância atribuída, de um modo geral, pela sociedade, aos *rankings* das escolas, que funcionam, assim, como dispositivos de controlo social (Afonso & Costa, 2011), alimentando um debate mediático sobre a “qualidade da educação” e, muitas vezes, da qualidade da escola pública, numa “lógica de senso comum, à margem do *know how* dos profissionais de educação (*Ibidem*, p.158). Ainda neste âmbito de debate sobre a “qualidade”, os programas internacionais de avaliação de desempenho dos alunos, como o PISA e o TIMSS, introduzem uma lógica de hierarquização dos países participantes, contribuindo, para a comparação e o debate sobre as políticas educativas.

Assim, no âmbito da globalização, presenciamos progressivamente a mudança conceitual da noção de “qualidade” (Pacheco *et al.*, 2014), precisamente com origem nos organismos transnacionais e supranacionais, com impacto na avaliação educacional, sendo, contudo, uma palavra com muitos significados, que faz parte da linguagem específica do mercado (Schuetze & Mendiola, 2012, citados por Pacheco *et al.*, 2014), muitas vezes associada a expectativas e resultados, mediante vários tipos de comparações técnicas.

Quando essencialmente centrada nos resultados, a avaliação da qualidade ocorre através de indicadores de desempenho e de *standards* que instituem um padrão comportamental, sendo esta a tendência que mais se tem verificado nos sistemas educativos em que existe avaliação externa quer de escolas, quer de aprendizagens.

Em síntese, a “avaliação da qualidade passa a ser, assim, o discurso dominante que tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como é utilizado para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos” (Pacheco, 2002, p.93).

3. A avaliação externa de escolas

Nos últimos anos, a avaliação da competência dos sistemas educativos tem colocado, na ordem do dia, a avaliação externa de escolas.

Porém, a qualidade da escola tem sido aferida pelo seu grau de eficiência/eficácia escolar, associada quer à avaliação normativa, de carácter comparativo e mensurável, quer à avaliação formativa, de índole processual (Pacheco *et al.*, 2014), cujas perspectivas sobre eficiência/eficácia são distintas.

Este debate sobre a eficiência/eficácia da escola depende daquilo que privilegiamos na avaliação. Se a tónica for posta nos processos, “o juízo é mais da ordem do conselho que da imposição de uma mudança” (Azevedo, 2007, p.43); se a ênfase estiver nos produtos, a avaliação está mais centrada em *standards*, critérios e indicadores, podendo dar lugar a prémios ou sanções, fazendo com que a avaliação tenha essencialmente um carácter técnico, como corresponde, cada vez mais, à apologia das políticas de educação e formação da UE (Pacheco *et al.*, 2014).

Porém, a qualidade da escola não se confina apenas à qualidade dos resultados académicos, mas também à qualidade dos “processos de interação social desenvolvidos na escola e na comunidade”. Por isto, a avaliação das escolas não pode deixar de ter uma componente formativa, que proporcione, entre a aprendizagem no âmbito do coletivo organizacional, a capacidade de reflexão e autoavaliação dos seus atores e que reforce o profissionalismo docente (Machado, 2013). Desta forma, pensar em avaliar as escolas, é pensar, antecipadamente, nos objetivos a alcançar e nas funções que esta avaliação deve desempenhar na melhoria dos sistemas educativos.

3.1. Objetivos e funções da avaliação externa das escolas

Para Marchesi (2002), são inúmeras e complexas as decisões sobre a avaliação, que, frequentemente dizem respeito à função que se pretende que a mesma possua, ao modelo escolhido, à utilização da informação obtida e às consequências da avaliação.

Referindo-se à avaliação das escolas, o mesmo autor distingue duas funções: a *função de controlo* e a *função de melhoria*. No primeiro caso, o objetivo é conhecer o funcionamento das escolas, verificando o cumprimento dos objetivos educativos estabelecidos. Trata-se de um controlo administrativo e de prestação de contas, cuja prática se costuma traduzir por uma avaliação externa. Uma das faces deste controlo é a deteção de problemas das escolas e a consequente adoção de decisões consideradas pertinentes para a sua resolução. A outra face do controlo, mais relacionada com a prestação de contas, surge mais ligada à busca de informação requerida quer pela sociedade, quer pela comunidade educativa, tendo em vista o conhecimento do funcionamento das escolas. Quanto à função de melhoria, os programas orientam-se para o desenvolvimento e a melhoria da escola, baseando-se na sua participação voluntária, no compromisso dos docentes e na anuência da comunidade educativa.

Habitualmente os sistemas utilizados são a autoavaliação e a avaliação interna, embora possam ser complementados com algum tipo de avaliação externa.

Independentemente de quem a implementa, (embora no espaço europeu esteja centrada na Inspeção), “a avaliação externa tem como um dos principais objetivos promover uma educação de qualidade, sobretudo através da melhoria de resultados, pois a noção de *accountability* implica a elaboração de planos pela escola, sob a supervisão de uma entidade externa (Pacheco *et al.*, 2014, p.20)”.

Ainda no âmbito das funções da avaliação externa de escolas, Nevo (2007, p. 457; citado por Pacheco *et al.*, 2014, p.33) alude, por um lado, à sua dimensão interna e formativa e, por outro, à dimensão externa e sumativa, expondo-as como fundamentos de um modelo de avaliação que torne possível evidenciar qualidade da escola:

“A avaliação interna e a avaliação externa são ambas importantes, mas nenhuma delas pode existir por si só. A avaliação externa tende a burocratizar, a tornar-se simplista, e a ser percebida pelas escolas como uma ameaça e uma base para a crítica do sistema educativo e do público em geral (...) a avaliação externa serve como incentivo para melhorar a qualidade das atividades de avaliação interna das escolas, de modo a sugerir os seus próprios critérios de avaliação em desafio aos critérios externos/nacionais.”

3.2. A avaliação externa de escolas em Portugal

Numa análise diacrónica que incidiu sobre a leitura crítica da legislação educativa portuguesa, desde a LBSE, Silvestre, Fialho e Saragoça (2014) verificaram que, em termos de avaliação das escolas estão presentes, nos vários normativos analisados, os conceitos-chave de *qualidade/melhoria*, *prestação de contas* e *autonomia*. De um modo mais específico, esta análise permitiu que os autores percecionassem que a legislação que tem fundamentado as medidas de macro política educativa, em relação à avaliação das escolas, assenta em quatro pilares essenciais que, em quase três décadas, têm sustentado as políticas educativas. São esses pilares: i) uma *cultura organizacional de avaliação*; ii) o *alargamento da prestação de contas*; iii) a *melhoria da qualidade* (medida essencialmente pelos resultados dos alunos) e a *melhoria da prestação do serviço educativo*; iv) a *autonomia das escolas*.

Em Portugal, a implementação da avaliação externa de escolas, conforme os moldes atuais, iniciou-se em outubro 2006, embora a Lei n.º31/2002, tenha sido publicada quatro anos antes. De acordo com Pacheco *et al.* (2014), este espaço de tempo que mediou a publicação do normativo e o desencadeamento do processo é o resultado do impacto provocado pelo ensino superior, que, cada vez mais, descende de uma abordagem

supranacional, como é o caso dos *standards* e orientações da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Desta forma, para estes autores, a avaliação externa de escolas é um efeito político da avaliação utilizada no ensino superior, sendo essencial contextualizá-la, ainda que de forma geral, nas políticas de *accountability* e responsabilização social (Afonso, 2010), bem como nas políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamsi, 2012), cujos contextos são marcados pela globalização (Spring, 2009), cujo alcance vai produzindo, inevitavelmente, efeitos positivos e negativos.

De acordo com Afonso & Costa (2011), com a publicação da Lei n.º31/2002 surge a intenção de mudar o sentido atribuído, até aí, à avaliação das escolas, que se pretendia, agora, menos inspetivo e normativo e mais direcionado para o desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação, embora o conceito de cultura organizacional de avaliação surja como um dos temas recorrentes e mais pertinentes, encontrando-se intimamente associado ao atual conceito de *accountability* ou prestação de contas (Silvestre, Fialho & Saragoça, 2014). Neste sentido, predomina a lógica da monitorização e da pilotagem (Afonso & Costa, 2011), que se focaliza na produção de informação relevante sobre a qualidade dos desempenhos que simplifica a supervisão do Estado, que governa à distância, transformando-se o trabalho do conhecimento das escolas em “resultados”, “níveis de desempenho” e “evidências de qualidade”.

3.2.1. O modelo de avaliação externa de escolas português

O modelo de avaliação externa de escolas adotado em Portugal tem-se inspirado na metodologia aludida pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e o modelo escocês *How good is your school*, caracterizando-se por ser um processo implementado pela IGEC em colaboração com as universidades. Para Afonso & Costa (2011, p.187), esta inspiração no modelo escocês, a par dos movimentos de eficácia e melhoria das escolas, constitui, do ponto de vista teórico, a coluna vertebral do modelo, “do ponto de vista dos fundamentos formais (indicadores, liderança forte, expectativas positivas, etc.). Além disso, a importância do Modelo de Excelência, da EFQM, indicia uma viragem nas políticas, com enfoque na melhoria da qualidade do desempenho”.

Na intenção de integração das perspetivas organizacional, curricular e pedagógica, o modelo português de avaliação externa de escolas é, na ótica de autores como Leite e Pacheco

(2010) e Simões (2011), “um instrumento formativo de avaliação da qualidade escolar” (Pacheco *et al.*, 2014, p.33).

Do ponto de vista de Afonso (2010, p.164), os procedimentos de avaliação externa das escolas públicas em Portugal “revelam a presença de dimensões importantes de um modelo de *accountability*.” Para o autor, neste modelo é patente a centralidade do pilar da prestação de contas, que se estrutura na produção de informações, argumentações e justificações. Presente em dois momentos distintos está, também, o pilar da avaliação: na autoavaliação e durante o processo de avaliação externa. Porém, é evidente o obscurecimento do pilar da responsabilização, mesmo prevendo-se, nos normativos legais, algumas consequências decorrentes dos resultados da avaliação externa. Deste modo, para o mesmo autor, o modelo de avaliação externa das escolas não constitui um modelo completo de *accountability*, embora contenha, na sua configuração, “diversas *formas parcelares de accountability*” (*Ibidem*, p.165).

Tal como já foi referido no primeiro capítulo desta dissertação, faz parte do atual modelo a avaliação das *dimensões* relativas aos *resultados* (académicos ou outros resultados educativos e reconhecimento da comunidade educativa), à *prestação do serviço educativo* (gestão do currículo, práticas de ensino, práticas de monitorização e avaliação e práticas de inclusão e equidade) e à *liderança e gestão* (visão, estratégia e planeamento, gestão dos recursos, desenvolvimento pessoal e organizacional, autoavaliação e melhoria).

Várias críticas têm sido apontadas a este modelo, a par de se lhe reconhecer também aspetos positivos.

Na opinião da OCDE (2013), este modelo caracteriza-se pela particularidade de não interligar de forma plena toda avaliação do sistema escolar, isto é, a avaliação das instituições escolares, a avaliação das aprendizagens e a avaliação do desempenho docente. Aliás, segundo Santiago *et al.* (2012) o foco nas aprendizagens, por parte do modelo de avaliação externa de escolas portugueses, é claramente insuficiente.

Ainda no âmbito das aprendizagens, para Pacheco *et al.* (2014), o debate em torno da qualidade das mesmas, ou do sucesso académico deve ser realizado segundo indicadores curriculares. Para estes autores, a justificação desta posição deve-se à falta de consenso entre responsáveis políticos, pais, encarregados de educação e professores, por um lado, quanto à atribuição da responsabilidade pelo sucesso escolar e, por outro, quanto à forma de como esse mesmo sucesso se torna visível. Assim, se se constata que a qualidade do sucesso é, por um

lado, cada vez mais “uma variante política” (*Ibidem*, p.9) associada à valorização dos resultados obtidos pelos alunos nos exames ou provas nacionais externas, os pais, encarregados de educação e responsáveis pela definição das políticas educativas atribuem a responsabilidade do sucesso a fatores internos à escola, enquanto, para os professores, o sucesso é muitas vezes fortemente condicionado por fatores externos.

Uma outra crítica, apresentada pelos autores anteriormente citados, face a este modelo de é a valorização do valor acrescentado do contexto relativamente ao valor acrescentado da escola propriamente dita, sobretudo no que diz respeito ao grau de ação dos professores.

Para Gonçalves, Fernandes e Leite (2014), embora a abordagem portuguesa da avaliação externa de escolas tenha várias características de uma boa prática, o modelo focaliza-se muito na análise documental e nos processos administrativos e de gestão, em detrimento da qualidade e eficácia da educação e do ensino. Também para Pacheco *et al.* (2014), apesar de a avaliação pretender evidenciar práticas escolares adequadas ao padrão definido na base das boas práticas, a linguagem do modelo é algo errónea, usando uma terminologia que legitima os *standards*.

Por outro lado, ao serem privilegiados os resultados, e dependendo deles a classificação a fazer nos domínios da prestação do serviço educativo e da liderança e da gestão escolares, “a avaliação externa de escolas fica comprometida nos seus processos, na sua legitimidade e nos seus efeitos” (Gonçalves, Fernandes & Leite, 2014, p. 86).

Fazendo uma análise do modelo de avaliação externa de escolas, à luz das teorias, paradigmas e modelos de avaliação, através da análise do documento “Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação” (IGE, 2009), Pacheco *et al.* (2014, p.43) referem que “não se encontra qualquer referência à noção de avaliação, nem tão pouco a paradigmas e abordagens. O documento, uma síntese de outros documentos, é essencialmente uma opção técnica, explicativa dos objetivos e da sua estrutura interna.” Tratando-se ainda de um modelo “ateórico”, por carecer de uma teoria de avaliação, na opinião dos autores anteriormente referidos, este modelo corre o risco de se tornar numa “referencialidade técnica” (*Ibidem*, p.43), que, mesmo após a reformulação para o início do segundo ciclo avaliativo, em 2012, não é suficientemente discriminativo em termos do que deve ser considerado, na linguagem da avaliação, como um critério, um *standard* e um indicador.

Contudo, para além da função de melhoria, como já referimos no início deste capítulo, a avaliação tem como objetivo formular um juízo sobre o mérito ou os defeitos de algo ou

alguém, através da atribuição de um significado entre um “referido” e um “referente”, comparabilidade esta que requer que o avaliador se posicione externamente e tenha ainda uma visão racionalista e objetiva da realidade. Desta forma, e como referem Pacheco *et al.* (2014), é praticamente inevitável, em matéria de avaliação, este “jogo” entre uma teoria formativa, de abordagem mais compreensiva (Stake, 2006), mais subjetiva (Rodrigues, 2002), e uma teoria normativa de abordagem mais objetivista (*Ibidem*), baseada em *standards* (Stake, 2006), relacionada com a regulação e padronização do que acontece nas escolas, podendo mesmo dizer-se que “a avaliação, em teoria e na prática, vive desta contradição existente entre, por um lado, a busca da objetividade (e da comparabilidade, no caso da avaliação externa) e, por outro, o caminhar no sentido da compreensibilidade (Pacheco *et al.*, 2014, p.44)”. Há uma permanente circulação “entre o objetivo e o subjetivo, o quantitativo e o qualitativo, o sumativo e o formativo (*Ibidem*)”. Nas palavras de Sobrinho (2008, p.206), a avaliação “não separa o mundo objetivo e as visões subjetivas, não opõe os enfoques quantitativos e os qualitativos, nem separa os fatos dos valores.”

Desta forma, no âmbito da avaliação externa de escolas, “mesmo que não seja possível prescindir dos modelos de quantificação, presentes numa avaliação centrada em critérios e standards, (...) a avaliação de escolas requer uma interpretação de contextos e dinâmicas, nem sempre suscetíveis de serem padronizados (Pacheco *et al.*, 2014, p.48), por se tratar de “realidade social única, que não funciona na base de receituários nem de lógicas de mera quantificação (*Ibidem*). Há ainda a necessidade de ajustar o equilíbrio entre o que a OCDE (2013, p. 385) chama de “*scholl improvement*” – melhoria da escola - e “*school accountability*”.

Para Pacheco *et al.* (2014, p.44), as teorias e paradigmas que sobressaem no modelo português de avaliação externa de escolas dependem “do modo como os resultados são lidos e trabalhados pela tutela, pela própria escola e pela comunidade”, não colocando de parte a hipótese de haver “escolas que atribuem um valor mais formativo e compreensivo ao relatório do que outras escolas, podendo interessar, a estas últimas, somente o registo quantitativo do número de bons e muito bons e àquelas uma análise crítica do seu funcionamento”.

3.3. Impactos e efeitos da avaliação externa de escolas

3.3.1. Referentes conceituais

Como é consensual entre vários autores (Spring, 2009; Afonso & Barroso, 2011; Afonso & Costa, 2011; Mangez, 2011; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012; Charlot, 2013), a globalização tem hoje fortes influências nas políticas educativas, traduzidas, por exemplo, no âmbito da avaliação externa das escolas que, inevitavelmente, tem produzido vários paradoxos e efeitos, positivos e negativos.

Contudo, para analisar o impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas, é necessário definir quer o conceito de qualidade no qual nos baseámos, quer os processos e práticas empregues, devendo esta análise ser sempre situada relativamente a um modelo específico, no entender de Pacheco *et al.* (2014), uma vez que há inúmeras perspetivas sobre o que é uma escola de excelência.

Seguindo esta linha de pensamento, os autores anteriormente citados propõem alguns referentes conceituais para a teorização do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas, propondo que a análise do impacto dos estudos de eficácia e eficiência se possa fazer de acordo com a seguinte tipologia: “i) *efeitos discursivo e procedimental*; ii) *efeitos parcial e estrutural*; iii) *efeitos exógeno e endógeno*; iv) *efeitos positivo e negativo*; v) *efeitos pretendido e colateral* (Ibidem, p.10)”.

Assim, para estes autores, o *efeito discursivo* constata-se pela conformidade de aceitação de palavras-chave, por parte dos atores implicados na avaliação externa, que fundamentam uma mudança conceitual regulada pelos organismos transnacionais e supranacionais. Este efeito pode equiparar-se ao *efeito teórico do quadro político* que Mons (2009) sustenta, e que é observável pela retórica da eficácia escolar sustentada pela avaliação estandardizada.

Por outro lado, o *efeito procedimental* é visível pela regulação de carácter normativo que cada país leva a cabo, no intuito de adotar modelos de boas práticas, “fundamentados numa racionalidade técnica e indutores de um *modus faciendi* burocrático, incorporado nas políticas efficientistas e inteligentes de *accountability* (...), bem como nos subsequentes dispositivos de avaliação estandardizada (Pacheco *et al.*, 2014, p.26)”, que a partir do momento em que induzem alterações do trabalho dos professores, através de abordagens centradas nos testes e

nos resultados, se pode equiparar ao *efeito do quadro teórico pedagógico* referido por Mons (2009).

A distinção entre *efeitos parcial* e *estrutural*, assim como *efeitos direto* e *indireto*, ou *efeitos pretendido* e *colateral*, dizem respeito ao seu grau de integração, isto é, dizem respeito à forma holística ou fragmentada como se avaliam e relacionam. Por exemplo, o *efeito parcial* verifica-se na relação específica e isolada que se determina por um dado impacto mensurável sobre algo, por exemplo, em termos de resultados, enquanto o *efeito estrutural* se verifica pela sua amplitude e profundidade, observando-se apenas de forma indireta e obrigatoriamente relacionada com outros efeitos estruturais. Estes efeitos avaliam-se, essencialmente, numa dimensão temporal. Só com o passar do tempo é que é possível estimar quer a sua sustentabilidade, quer a sua abrangência.

Numa dimensão espacial e tendo em conta o grau de (des)centralização dos processos de regulação, Pacheco *et al.* (2014, p.28), distinguem o *efeito exógeno* do *efeito endógeno*, sendo o primeiro decidido ao nível central, numa “lógica de mandato com tendência para a uniformização e standardização das práticas mediante políticas de reforma”, e o segundo que resulta de uma lógica de inovação, observável na particularidade de um contexto.

Porém, e como a avaliação se concretiza através da formulação de um juízo de valor, ela define a sua própria dimensão, podendo, na opinião dos autores precedentemente mencionados, distinguir-se entre *efeitos positivos* e *negativos* (*Ibidem*). Estes referem-se normalmente ao grau de envolvimento dos participantes no processo de avaliação e ao valor que atribuem às intenções patenteadas, às práticas implementadas e aos resultados alcançados.

3.3.2. Impactos da avaliação externa de escolas

Considerando que toda avaliação tem consequências, independentemente do grau de formalização na implementação e dos objetivos formulados, num determinado contexto social, Pacheco *et al.* (2014) levaram a cabo a análise do impacto da avaliação externa de escolas, resultante das políticas educativas, do modelo de avaliação e dos procedimentos. Na ótica destes autores, no caso da avaliação externa de escolas, o estudo do impacto está, inevitavelmente relacionado com a utilização dos resultados e, sobretudo, com os seus objetivos.

De acordo com a proposta dos autores anteriormente referidos, iremos abordar o impacto da avaliação externa de escolas de acordo com duas dimensões: impacto nas políticas educativas; impacto ao nível da melhoria e da reconcetualização do termo “qualidade”.

Impacto da avaliação externa de escolas nas políticas educativas

No âmbito das políticas educativas, os autores supracitados propõem a análise do impacto nos seguintes domínios: “i) a escola como organização complexa; ii) a avaliação externa de escolas como um instrumento de regulação baseado no conhecimento (*Ibidem*, p.28)”.

No que se refere à escola como organização, inevitavelmente, a cultura escolar é indissociável de uma cultura de avaliação, apesar de, em Portugal, como refere o estudo de Santiago *et al.* (2012), essa cultura de avaliação educacional ser marcada por uma desarticulação entre as suas várias componentes essenciais (avaliação de escolas, avaliação das aprendizagens, avaliação do desempenho docente e relação da escola com a comunidade).

Por outro lado, em termos sociais e culturais, a escola cumpre uma missão única, na educação e formação de crianças, jovens e adultos, em interligação com outras instituições, daí ser considerada como uma organização complexa (Pacheco *et al.*, 2014), ou uma “instituição especial” (Azevedo, 2007, p.67), ou ainda que, inevitavelmente, tem um contributo a dar no esforço que globalmente é realizado para a melhoria da educação. Desde a década de 1960 que se iniciou um debate sobre a eficiência/eficácia escolares, desencadeados por pressões económicas e políticas, reafirmando-se, na década de 1990 até à atualidade, pelas políticas de *accountability*, transformando a escola numa organização regulada pela lógica de quase-mercado” (Maroy, 2012).

Apesar da discussão sobre a eficiência/eficácia da escola poder estar associada quer a uma avaliação formativa, de abordagem mais processual, quer a uma avaliação normativa, de abordagem mais quantitativa, de mensuração e comparação de resultados, verifica-se a ênfase dos produtos relativamente aos processos, dando origem à padronização de práticas.

Deste modo, recorrendo ao vocabulário organizacional de Mintzberg (1992; citado por Maroy, 2012, p.69), a “standardização de procedimentos” típica de uma organização burocrática ou a “standardização de qualificações” associada a uma “organização profissional”, tem vindo a dar lugar a uma “standardização de resultados”, dando origem a

uma conceção da escola como uma organização de “orientação industrial”, cujo modelo de regulação se baseia nos resultados (Maroy, 2012, p.70).

Em suma, continua a enraizar-se o sentido de uma escola regulada por fatores de produtividade (Pacheco & Marques, 2014), pensada numa lógica económica (Charlot, 2013), onde vigoram as lógicas da qualidade, da eficácia e da territorialização.

Característico desta regulação pós-burocrática (Barroso & Afonso, 2011; Afonso & Costa, 2011; Maroy, 2012), tal como já foi referido anteriormente, é, também, a utilização do conhecimento como forma de regulação, outra dimensão de análise do impacto da avaliação externa de escolas nas políticas educativas, por parte de Pacheco *et al.* (2014).

Nos últimos anos, o conhecimento substitui as tradicionais formas de controlo burocrático, por formas mais persuasivas, subtis e assentes mais em resultados do que em normas. Trata-se de uma forma de *soft governance* (Barroso & Costa, 2011, p. 20) ou uma regulação *soft* (Afonso & Costa, 2011), baseada também na iniciativa dos atores e não apenas nas normas emitidas pelos responsáveis políticos, que busca o “poder ideacional” relegando para segundo plano o “poder de base sancionatória” (*Ibidem* p.180). Contudo, de acordo com estes autores, o termo “soft” traduz apenas uma aparência. Apesar de se verificar que, na regulação política, no âmbito da avaliação externa de escolas, as sanções tradicionais, de base legal, concretizadas através dos instrumentos clássicos de punição (*hard regulation*) “dão lugar a modos indiretos de regulação assentes em outros tipos de sanções (sociais), e em processos de socialização” (*Ibidem*, p.181), estes acabam “por funcionar como mecanismos (poderosos) de cumprimento de regras” (*Ibidem*, p.181), sendo as escolas instigadas a produzirem, regularmente, informação sobre a qualidade dos seus desempenhos, com o objetivo de contribuir para a caracterização do sistema, no seu todo, e de ser divulgada publicamente. Em última análise, a intensificação da avaliação externa de escolas, tem como objetivo apoiar as decisões políticas, no que se refere à gestão das mesmas, transformando-a, ainda que lentamente, numa “gestão empreendedora”, permitindo-lhe um maior grau de visibilidade que a leva a estar “mais exposta ao escrutínio e controlo social (*Ibidem*, p.181)”.

De acordo com Barroso e Afonso (2011), há três tipos de conhecimento utilizados no processo de decisão ou regulação: i) indicadores e comparações; ii) “boas práticas”; e iii) saberes baseados na experiência. Para estes autores, os indicadores permitem comparar uma sociedade com o seu passado, com outras sociedades ou ainda com determinadas metas (“benchmarks”), podendo, estas comparações, servir para gerar novos circuitos de

conhecimentos, importar “boas práticas” e colocar certos problemas na agenda política. Por seu lado, estes modelos de “boas práticas”, elaborados de forma atrativa para produzirem impacto, participam de forma subtil e quase invisível no processo: mostram o que se poderia ou deveria fazer, como e o quê; são, potencialmente, fonte de possíveis condutas. Por fim, os saberes baseados na experiência, distinguem-se dos conhecimentos técnico-científicos, tradicionalmente usados na política. Pretendem ser conhecimentos complementares, que têm o intuito de se adequar à multidimensionalidade, à complexidade e à particularidade dos contextos.

Desta forma, o conhecimento surge como forma de validação de um poder político com défice de autoridade, vendo-se a braços com a necessidade de negociar com vários atores. O Estado tem, assim, o papel de monitorização à distância (Afonso & Costa, 2011) e o trabalho do conhecimento traduz-se em “resultados”, “níveis de desempenho” e “formas de qualidade”. Para Pacheco *et al.* (2014, pp. 32-33), “esta abordagem insere-se no tipo de regulação através de instrumentos que buscam a produção de efeitos pela legitimidade discursiva e mudança conceitual, tal como é preconizado pelos organismos transnacionais e supranacionais”.

Para estes autores, a funcionalidade da avaliação externa de escolas como instrumento de regulação do conhecimento é consolidada por estudos comparativos e pela publicação de *rankings*, como exigência externa, que define as regras e os procedimentos da avaliação.

Ainda no âmbito das políticas educativas, Santiago (2011), num estudo comparativo da OCDE, refere que, em Portugal, a avaliação externa de escolas tem um impacto reduzido nos salários dos professores, no apoio prestado aos docentes para a melhoria do ensino, no orçamento previsto para as escolas, havendo um maior impacto no retorno à instituição sobre o seu desempenho e na avaliação do órgão de gestão.

Impacto da avaliação externa de escolas ao nível da melhoria e da reconcetualização do termo “qualidade”

Outra dimensão do estudo da influência da avaliação externa de escolas, proposto por Pacheco *et al.* (2014) é o seu impacto na melhoria e no conceito de qualidade. Como refere Almeida (2007, p.238),

a “avaliação das escolas não é sinónimo de inovação e qualidade, mesmo sendo certo que pode explicitar os entraves e os facilitadores de tal inovação e qualidade. (...) A avaliação pode explicitar os

caminhos da mudança mas nunca contém em si as respostas ou a terapêutica para os eventuais disfuncionamentos identificados.”

A este propósito, no que se refere ao decorrente da avaliação das escolas, Costa (2007, p.232) alude a um *neo-institucionalismo* referindo que,

“as escolas, incorporam toda uma série de orientações, de regras do meio em que se situam (por exemplo, que é necessário autoavaliar-se, que é necessário ter um projeto educativo, um projeto curricular e outras coisas...), interiorizam esse tipo de indicações, como elementos importantes para o seu desempenho, só que, depois, na prática, na maior parte das vezes, ritualizam-nos e eles não passam de procedimentos de fachada, porque não vinculam efetivamente as práticas (desarticulação entre intenção e ação)”.

Das palavras de Costa (2007) constamos que o impacto na melhoria se processa, sobretudo, a um nível técnico e “discursivo”.

Ainda no que se refere à possibilidade de a melhoria se tornar uma questão técnica e teórica, uma das questões ainda inconclusivas, para Pacheco *et al.* (2014), é a apresentação de um plano de melhoria por parte das escolas avaliadas. Apesar de no primeiro ciclo avaliativo (2006-2011) ser apenas obrigatória a apresentação desse plano por parte das escolas com avaliação menos “adequada”, no segundo ciclo avaliativo tornou-se obrigatório. Esta obrigatoriedade, se por um lado obriga as escolas a refletirem, por outro lado, pode conduzir à conformidade das escolas com um simples cumprimento de normas e regulamentos, transformando a avaliação externa de escolas numa avaliação predominantemente administrativa e procedimental.

Por outro lado, na crescente focalização na *performatividade* preconizada pelas políticas de *accountability*, que usam o conhecimento como instrumento de regulação, há uma expectativa crescente para que sejam as próprias escolas a responsabilizar-se pela melhoria e pela garantia da qualidade do ensino, através do desenvolvimento de meios próprios, o que faz com que, muitas escolas recorram a estratégias de marketing, para divulgar publicamente resultados supostamente favoráveis (posições em *rankings* e comparações com outras escolas), que, no entender de Fonseca & Costa (2008, citados por Pacheco *et al.*, 2014), são usadas como sinónimos de qualidade.

Numa tentativa de “qualificar a qualidade” em contextos de avaliação externa, Stake e Schwandt (2007; citados por Pacheco *et al.*, 2014) referem que:

O movimento em direção ao foco exclusivo na performatividade é subtil e sub-reptício: subtil porque a linguagem da qualidade é efetivamente retida (falamos de “garantia de qualidade”) e parece tão relevante e inteligentemente direcionado que não necessita de defesa; sub-reptício porque embora uma preocupação aparente com a qualidade seja mantida e até tornada mais proeminente, é neutralizada e

esvaziada de sentido. A qualidade é tornado adiafórica – não é boa nem má, mas representada como indiferente e simplesmente mensurável a partir de indicadores técnicos.

Podemos dizer que há uma “tecnicização da qualidade” ou uma “quantificação da qualidade”, visto que ela é assegurada por meios técnico, e aferida por resultados quantitativos, o que não deixa de ser paradoxal.

3.2.3. Efeitos da avaliação externa de escolas

Para Pacheco *et al.* (2014), um efeito que se destaca à partida, produzido pelo atual modelo de avaliação externa de escolas, é o *efeito de legitimação* pela consensualidade que tem reunido e que, no entender de Afonso & Costa (2011), se deve, sobretudo, aos processos utilizados na produção e divulgação do conhecimento. Além disso, “sendo um instrumento que não foi imposto aos atores escolares, foi gradualmente atraindo o seu “alvo”, conseguindo congrega ao seu redor a maioria das escolas” (*Ibidem*, p.164).

Contudo, outros efeitos se podem inferir para as escolas quer das políticas educativas, quer da implementação avaliação externa de escolas.

Pacheco *et al.* (2014, p.39) procuraram estudar estes efeitos e dividiram-nos em três categorias de análise, cuja base é a própria estrutura institucional do modelo:

- i) *mudanças organizacionais*;
- ii) *mudanças curriculares*;
- iii) *mudanças pedagógicas*.

Para os referidos autores, as *mudanças organizacionais* relacionam-se com a liderança e gestão, por isso, com questões formais das decisões tomadas sobre gestão e administração da escola, passando ainda pelo assumir das respetivas competências que constam nos normativos. Ainda neste ponto, os autores incluem todos os aspetos relacionados com a autoavaliação.

No que diz respeito às *mudanças curriculares*, os mesmos autores referem-se às decisões curriculares quer no contexto de gestão da escola, quer no contexto de gestão da sala de aula, estando por isso integradas na prestação do serviço educativo.

Nas *mudanças pedagógicas*, os autores incluem os resultados escolares dos alunos, bem como a distribuição e partilha de práticas quer no interior da escola, quer da escola com a comunidade educativa.

Para pesquisar a mudança ocorrida nas categorias atrás mencionadas, Pacheco *et al.* (2014) recorreram a estudos empíricos, nomeadamente aos que Normand e Derouet (2011) realizaram em vários países. De acordo com estes autores, os relatórios redigidos pelas Inspeções mostram que as escolas estão muito aquém de utilizar a autonomia de que dispõem e que as mudanças nas práticas pedagógicas se caracterizam pela lentidão.

Contudo, após mencionarem outros estudos, Pacheco *et al.* (2014) concluem que da avaliação externa de escolas decorrem efeitos ao nível dos discursos e ao nível de procedimentos organizacionais, ou mesmo até curriculares, contudo pouco se verifica em termos de mudanças pedagógicas, na sala de aula.

A mesma opinião tem Terrasêca (2011, p.109), opinião que se baseia no percurso de investigação e de intervenção que tem vindo a realizar,

“que as avaliações externas de escola, independentemente da sua qualidade intrínseca, não conseguem atingir aquilo que, através da enunciação de objetivos para a sua ação, se têm proposto realizar. Não raras vezes estas avaliações desencadeiam mecanismos de reação algo crispada que leva a contornar percursos e a procurar criar estratégias que permitam encontrar a melhor forma de obter aqueles dados que melhor enfatizem os aspetos positivos do trabalho desenvolvido e, assim, melhor se coadunem com o que é esperado. Acreditamos também que as mudanças que a avaliação externa desencadeia se caracterizam por serem maioritariamente pontuais, não atingindo a raiz dos problemas e, assim, não reunindo condições para permitirem que algo de efetivamente relevante e significativo mude na qualidade do serviço educativo prestado, na qualidade das aprendizagens, ou mesmo, nos modos de trabalho dos profissionais da educação. Tão pouco contribui para o debate absolutamente indispensável sobre o que se entende ser a qualidade da educação.”

Este estado de letargia que a autora reconhece nos contextos escolares, decorre de um natural *efeito de inércia* (*Ibidem*, p.110) existente nas escolas, que a avaliação externa de escolas não tem conseguido combater e que leva a que as escolas perpetuando os modos de trabalho, de organização, de gestão das relações, internas e externas. Na opinião da autora, estas reações podem ser um indicador de que a avaliação externa de escolas tem sido encarada, pelos diversos atores, como um fim em si mesmo e não como um meio, questionando-se, ainda sobre o conhecimento e valorização dos objetivos da avaliação externa de escolas, pelos profissionais de educação, na medida até do impacto que aqueles possam ter na sua carreira e no seu percurso profissional.

Perante estes resultados, Pacheco *et al.* (2014) referem a necessidade de repensar e analisar de forma crítica instrumentos que, como o atual modelo de avaliação externa de escolas, expressam apenas políticas standardizadas de regulação, mas pouco têm contribuído para que haja mudanças efetivas.

4. Avaliação externa das aprendizagens

No âmbito da avaliação das aprendizagens, de acordo com o estudo levado a cabo por Alves (2004), existem diferentes perspetivas. Esta diversidade, segundo a autora, é um reflexo da multiplicidade de conceções e de práticas sobre a forma de validar determinadas competências, sendo possível afirmar que “a forma como os professores avaliam revela o modo como os alunos aprendem, ao mesmo tempo que deixa transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino-aprendizagem” (*Ibidem*, p.43). Estando, frequentemente, o ato de avaliar em consonância com o ato de ensinar, este depende da conceção de currículo adotada pelo professor e, conseqüentemente da teoria curricular que justifica as suas práticas curriculares (Pacheco, 2001). Contudo, as conceções dos professores acerca do currículo estão fortemente influenciadas por diversos fatores, entre eles o impacto do discurso oficial que estabelece grandes linhas orientadoras pelas quais os professores se devem nortear.

Nos dias de hoje, em contextos de globalização e de constantes reformas educacionais afetas a uma cultura de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (Afonso, 2010; 2012), a aprendizagem é, também, avaliada externamente às escolas, nomeadamente através de exames nacionais ou provas finais, no caso do ensino básico em Portugal, a português e matemática. Estes testes de avaliação padronizada são, hoje em dia, utilizados como ferramenta de pilotagem dos sistemas educativos (Mons, 2009).

Para Machado (2013), o exame, figura arquetípica da avaliação na modernidade, que tem atualmente acarretado uma viragem paradigmática do ponto de vista epistemológico, entendendo-se a avaliação como uma técnica ou uma máquina que professores, escolas e sistemas educativos se limitam a pôr em funcionamento. Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento da “arte examinatória”, “com os seus processos mais rigorosos e metódicos de observação, medição e controlo” (*Ibidem*, p.21), faz com que a avaliação se aproxime do saber científico, regressando-se à “primeira geração da avaliação”, mencionada por Guba e Lincoln (1989; citados por Machado 2013), já explicitada no ponto 1 deste capítulo, opinião também partilhada por Fernandes (2005).

Em Portugal, os exames nacionais foram reintroduzidos no ensino secundário, em 1993, com funções de certificação e seleção no acesso ao ensino superior através do Despacho Normativo n.º 338/93, após cerca de vinte anos sem qualquer tipo de avaliação externa para efeitos de certificação de conclusão do ensino secundários. Já no ensino básico, o Decreto-Lei n.º 209/2002, introduziu os exames nacionais no final do 9.º ano, a português e a matemática,

tendo sido posteriormente regulamentados, em 2005, pelo Despacho Normativo n.º1/2005, permitindo, então, a sua concretização, após cerca de trinta anos sem quaisquer exames neste nível de ensino. Em 2011, com o Decreto-Lei n.º 94/2011, a avaliação externa das aprendizagens, em português e matemática, foi alargado ao 2.º ciclo, com a realização de provas finais, no 6.º ano, em ambas as disciplinas, cuja implementação regulada pelo Despacho Normativo n.º 14/2011, ocorreu no final do ano letivo 2011/2012. Aliás, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º94/2011, adotou-se a designação de “provas finais de ciclo”, para substituir “exames nacionais”, no âmbito do ensino básico. Por fim, também as aprendizagens nestas disciplinas, 1.º ciclo, estão sujeitas à avaliação através de provas finais no 4.º ano, definidas pelo Decreto-Lei n.º139/2012, cuja implementação em 2012/2013 está regulamentada pelo Despacho Normativo n.º24 – A/2012.

No ponto de vista de Afonso (2010), a avaliação externa das aprendizagens, através de exames e de testes padronizados, corresponde à tendência crescente de uma tentativa de constituição de um sistema formal de *accountability*, com a quantificação de resultados.

De acordo com Fernandes (2009), o âmbito de aplicação dos exames nacionais, instituídos num sistema educativo (exames ao nível de escola, a nível regional ou a nível nacional) varia de país para país, bem como o tipo de função: em alguns casos servem apenas para certificar, em outros para certificar e selecionar e, noutros ainda, alguns exames servem somente para selecionar. Seja qual for a função, há, de acordo com o autor, um conjunto de características que são comuns aos exames públicos nacionais, num elevado número de países. Baseando-se em Kellaghan e Madaus (2003), Fernandes (2009, pp. 118-119; 2005, p.104) aponta os seguintes atributos comuns aos exames nacionais em vários países:

- são externos, isto é, preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas;
- a administração dos exames é, normalmente, controlada pelos governos, ou, no mínimo, por ele supervisionada;
- são, habitualmente elaborados a partir dos conteúdos constantes nos currículos, significando, de um modo geral, que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos, do que à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas;
- são iguais para todos os alunos, administradas sob procedimentos estandardizados, fora do ambiente normal de sala de aula e realizadas por um grande número de alunos;
- a maioria, tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar;
- normalmente, os conteúdos, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos.

Na opinião de Antunes e Sá (2010), este tipo de provas surge como um “dispositivo regulador, nas escolas e no sistema educativo” (*Ibidem*, p.113), constituindo, no âmbito da sociologia da educação “padrões normativos, em termos de objetivos e conteúdos para a

educação e da aprendizagem, dados os seus efeitos de racionalização e controle das práticas pedagógicas, dos conteúdos e critérios de avaliação” (*Ibidem* p. 114).

Citando as ideias de Bernstein, Antunes e Sá (2010, p. 117), referem que os exames nacionais “definem a ordem de relevância do conhecimento educacional”, clarificando a fronteira entre o que deve e o que não deve ser aprendido e ensinado, veiculando, neste sentido, um *currículo oculto* ou *invisível* (Jackson, 1991, citado por Antunes & Sá, 2010, p.118), sendo muito mais amplos e atuantes do que as funções expressas que lhes são imputadas, exercendo uma influência omnipresente junto dos professores que lecionam disciplinas sujeitas a avaliação externa.

Assim, coloca-se a questão se este poder das provas de avaliação externa não se torna exagerado, e mesmo redutor, se forem vistos como modelos orientadores de opções educativas quer pelos órgãos de direção e gestão das escolas, quer pelos docentes, alunos e respetivas famílias.

De acordo com Fernandes (2009; 2005), na maioria dos países, os exames nacionais desempenham um conjunto variado de funções, a maior parte associada à função sumativa da avaliação. As funções habitualmente referidas são:

- *certificação* – pretende comprovar que uma determinada pessoa, no fim de algum tempo, demonstrou um dado conjunto de aprendizagens;
- *seleção* – está associada à função de certificação e controla a progressão dos alunos, nomeadamente o acesso ao ensino superior;
- *controlo* – permite que os governos, mediante exames padronizados, assegurem que nas escolas os conteúdos lecionados sejam semelhantes, de acordo com o previsto no currículo nacional;
- *monitoração* – associada à prestação de contas e a qual, em alguns países, consiste na utilização dos resultados dos exames para pedir contas aos professores e às escolas. Normalmente acontece a publicitação dos *rankings* das escolas, de acordo com o seu desempenho nos exames;
- *motivação* – é uma das funções principais quando os exames não têm qualquer efeito na vida escolar dos alunos; mas no caso em que têm efeitos no seu progresso escolar, podem até ser desmotivadores, em particular entre os alunos que consideram os exames difíceis.

Em consequência da função de monitoração dos exames, surge a elaboração e publicitação da lista ordenada das escolas/agrupamentos de escolas, os *rankings*, mediante os resultados obtidos pelos alunos nas provas nacionais, publicitação esta que constitui uma fonte de interesse não só para as comunidades educacionais (professores, pais e alunos), mas também para a sociedade em geral, dada a relevância que é atribuída ao acontecimento, pelos meios de comunicação social.

Segundo Antunes e Sá (2010, p.121), esta “utilização dos resultados dos alunos nos exames, como medida da qualidade e eficácia de uma escola e expressão do seu desempenho

revela a força da lógica industrial no mundo da educação”. Por conseguinte, a avaliação externa das aprendizagens produz impactos e efeitos a vários níveis, que serão expostos no ponto 4.2 deste capítulo. Assim, em razão destes impactos, há, na opinião de Fernandes (2009), um conjunto de questões que devem ser consideradas e discutidas, relativamente aos exames: validade; confiabilidade; comparação; correção e equidade.

A questão da *equidade* é, segundo alguns investigadores, a questão central dos sistemas educativos onde a discussão sobre a criação de *igualdade de oportunidades* para todos os alunos assume um papel preponderante. Assim, esta discussão, sob um determinado ponto de vista, acaba por justificar a realização da avaliação externa das aprendizagens. Contudo, o reverso da moeda está na procura da *igualdade de resultados*, isto é, na obtenção de resultados *razoavelmente semelhantes* para alunos dos vários grupos socioeconómicos (*Ibidem*), que constituirão o acesso a oportunidades semelhantes também. Neste âmbito, a investigação tem mostrado que as diferenças nas classificações dos alunos estão normalmente associadas ao estatuto socioeconómico dos candidatos, à sua origem étnica ou ao seu género, continuando por esclarecer se essas diferenças são devidas ao exame ou ao que os alunos efetivamente sabem ou conseguem fazer.

Por fim, na ótica de Fernandes (2005), instrumentos de avaliação externa das aprendizagens por excelência, os exames não são entendidos como complementares da avaliação interna das aprendizagens e, por isso, do trabalho dos docentes. Ao contrário, são olhados como seus opostos e, por vezes, como seus contraditórios. Desta forma, para o autor, há uma evidente sobrevalorização do peso e do papel dos exames, que acabam por condicionar muito do que se faz nas escolas, principalmente ao nível das práticas de ensino e avaliação, podendo dizer-se, “talvez exagerando um pouco, que, em termos práticos, os exames acabam por ter um peso real de 100% apesar do seu peso *formal* ser de apenas 30%!” (*Ibidem*, p.72).

4.1. Os organismos internacionais na avaliação externa das aprendizagens

Desde a década de 1980 que os estudos internacionais de avaliação, que comparam as aprendizagens adquiridas pelos alunos em diferentes sistemas educacionais, adquiriram uma importância e uma notoriedade crescentes.

Desde o início da década de 1990 que as políticas de avaliação estandardizada se começaram a desenvolver de forma massiva nos países da OCDE. Pensados inicialmente para

avaliar as aprendizagens dos alunos, os dispositivos de avaliação externa são hoje utilizados como uma ferramenta para avaliar, também, os desempenhos dos docentes, a “qualidade” dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos e, nos casos de países com sistemas descentralizados, para avaliar também o trabalho das autoridades locais com responsabilidade pela área da educação (Mons, 2009).

Fernandes (2009) expõe as razões que explicam a crescente importância dos estudos internacionais de avaliação das aprendizagens, através da interdependência das sociedades do ponto de vista económico, social, político e tecnológico, à sua abertura e à maior capacidade de mobilidade que as pessoas possuem e que gerou movimentos migratórios importantes. Consequentemente, as sociedades são mais multiculturais, mais competitivas e mais exigentes a todos os níveis. Os sistemas educativos confrontam-se com populações estudantis que nada têm que ver com as populações, fundamentalmente homogêneas, de 30 ou 40 anos atrás. Por conseguinte, todos os países precisam que os seus sistemas educativos respondam com qualidade às necessidades de formação, às legítimas aspirações e às motivações dos jovens, pois, só dessa forma, poderão responder aos desafios da competitividade, da mobilidade e da interdependência em todos os níveis.

Por tudo isto, o mesmo autor explica que também os líderes políticos se começaram a interessar pela avaliação, “pressionados pelas exigências do mundo da economia, pelos meios de comunicação em massa e pelos próprios cidadãos que querem saber, cada vez mais, se os serviços públicos de educação, de saúde ou de justiça prestam o serviço que cada um deve prestar (*Ibidem*, p.139)”.

Na segunda metade da década de 1990, a OCDE começou a desenvolver estudos internacionais relativos à avaliação das aprendizagens adquiridas pelos alunos, através do PISA. Anteriormente, a OCDE baseava-se nos resultados da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que, no âmbito da matemática leva a cabo o projeto TIMSS, bem como nos resultados do *International Assessment of Educational Progress* (IAEP). Contudo, esta organização entendeu que deveria desenvolver estudos que fossem mais adequados aos tipos de preocupações económicas e com o retorno de avultados investimentos em recursos financeiros e em recursos humanos que os países fazem na educação. De acordo com Fernandes (2009), trata-se de um tipo de cultura diferente da IEA, mais marcada pelos pesquisadores e académicos da educação, sendo o seu enquadramento concetual dos seus estudos ser mais apoiado na teoria curricular.

Desta forma, o programa PISA da OCDE que, na opinião de Popkewitz (2011, p.31), “faz parte do novo *kit* de ferramentas de gestão da melhoria da escola”, procura averiguar em que medida os jovens de 15 anos de cada país membro da organização, estão preparados para enfrentar os desafios das sociedades atuais. Assim, a abordagem da avaliação do estudo não é tanto baseada no que os alunos sabem sobre os conteúdos constantes nos currículos, como no caso do TIMSS, mas no dizer da própria OCDE, ultrapassa uma abordagem escolar, pretendendo avaliar a utilização que os alunos fazem do conhecimento, em situações do dia-a-dia. Crê-se que a avaliação de competências práticas, em situações do dia-a-dia, esteja relacionada com a eventual prestação no mercado de trabalho e com o ser um cidadão produtivo (*Ibidem*).

O programa PISA, ainda na ótica de Popkewitz (2011, p.40), é entendido como

“um processo de inclusão cujas medições são relevantes para uma “*aprendizagem ao longo da vida*”, uma fase em que as pessoas se tornam agentes, segundo os novos padrões globais sociais, culturais e económicos, muitas vezes designados por “Sociedade do Conhecimento” e “Sociedade de Informação””.

Apesar de diferentes em vários aspetos inerentes quer à conceção, quer à implementação, os vários estudos internacionais no âmbito da educação têm objetivos comuns, tais como: comparar as aprendizagens adquiridas pelos alunos em diferentes países; caracterizar os fatores mais relacionados com o desenvolvimento das aprendizagens de país para país, verificando se estes fatores são comuns ou diferentes de país para país (Fernandes, 2009).

Desde a década de 1980, Portugal participa neste tipo de estudos, não se conhecendo, na opinião de Fernandes (2009), consequências significativas e visíveis de tais participações. O autor refere que:

“Eventualmente existirão algumas, mas o panorama não me parece positivo. É preciso pensar se estamos nesses estudos para cumprir calendário, porque *não podemos deixar de estar*, porque *parece mal não estarmos* ou porque queremos que eles constituam uma oportunidade para conhecer melhor e desenvolver o sistema educacional (*Ibidem*, p.149).”

Aliás, para Afonso (2012) refere que o PISA, dentro e além do espaço europeu, tem tido o efeito de provocar a obsessão pela comparação sobretudo visível na área da educação. Para o autor (*Ibidem*, p.475), trata-se de um exemplo claro do atual “comparativismo internacional”, que tem sido fomentado e tornado, socialmente e politicamente, mais válido, pela imagem de credibilidade que este programa alcançou, arrogando-se, na opinião de alguns autores, como uma forma bem-sucedida de regulação *soft*.

Na opinião de Mangez (2011), o programa PISA é um exemplo claro de utilização do conhecimento, na atualidade, como forma de governação curricular global. Em conformidade, Pacheco & Marques (2014, p.110) referem que,

“Ao impor uma cultura de avaliação normativa, em que países e regiões são comparados por níveis de desempenho, os testes internacionais produzem efeitos na forma como a Administração Central faz a gestão curricular e pedagógica da avaliação sumativa externa, sobretudo na imposição de uma organização do conhecimento escolar em função de metas, bem como na definição de modelos de testes, incluindo o tipo de itens de avaliação e a valorização de determinados conteúdos.”

Como Mangez (2011) refere, independentemente dos comentários, mais ou menos críticos, que possam surgir quando se revelam os resultados obtidos no PISA, a maioria dos atores (políticos, professores, jornalistas e outros profissionais), comenta-os e discute-os. Neste sentido, este programa “está a criar um espaço, a reestruturar o terreno, a redefinir problemas” (*Ibidem*, p.202), encobrendo outros, moldando a forma de olhar e abrindo um espaço a interpretações divergentes. Cada um dos intervenientes reclama o seu conhecimento interpretativo: “os sindicatos interpretam o PISA para fundamentar o seu ponto de vista; o governo aproveita a oportunidade para implementar determinada decisão, outros atores realçam países que tiveram bons resultados” (*Ibidem*, p.202).

Em Portugal, como em vários países europeus, a atual valorização de programas como o PISA, não retira importância e visibilidade às provas nacionais. Num relatório elaborado pela Rede *Eurydice* (2010, p.19; citado por Afonso, 2012, p.475), pode ler-se que, para além de se considerarem como indicadores de políticas e práticas educativas, “os resultados dos exames, juntamente com outros parâmetros, são utilizados como indicadores da qualidade do ensino e, de forma menos frequente, do desempenho dos professores”. Segundo o mesmo relatório, em comparação com os EUA ou o Canadá, na Europa raramente os resultados dos exames servem de instrumento de responsabilização através sanções ou recompensas, integrando-se, assim, os exames nacionais, apenas em *formas parcelares de accountability* (Afonso, 2010, citado por Afonso 2012, p.475).

4.2. Impactos e efeitos da avaliação externa das aprendizagens

Dada a relevância que, hoje em dia, é dada às provas de avaliação externa e o tempo que já decorreu desde a sua implementação, sobretudo no ensino secundário e no 3.º ciclo do

ensino básico, são vários os impactos e efeitos que alguns autores associam à realização destas provas.

Da literatura acerca do assunto, destacam-se impactos *sociais, curriculares, pedagógicos, de dimensão socializadora e organizacional*, bem como no *desenvolvimento profissional docente*.

De acordo com Fernandes (2009; 2005), são conhecidos e amplamente documentados, os diferentes tipos de efeitos ou impactos que os exames podem ter nos mais variados níveis, como: na vida pessoal, social e académica dos alunos; nas formas como as escolas e os professores se organizam e desenvolvem o currículo; naquilo que é ensinado e como é ensinado; naquilo que é avaliado e como é avaliado; na credibilidade social dos sistemas educativos.

Impactos e efeitos sociais ou de dimensões socializadoras

Em termos sociais, um dos impactos que a avaliação externa das aprendizagens tem produzido, na opinião de Antunes e Sá (2010), é na imagem de *bom* aluno que todos nós, enquanto cidadãos desta sociedade socializada vamos forjando nas nossas mentes. Os autores admitem que:

“(…) o exame projeta um padrão de desempenhos e consequentemente de propriedades e aquisições escolares que é suposto estarem-lhe associadas, na medida em que aquela norma tende a servir de referência aos professores, ela influenciará ainda o que, com base na literatura, podemos designar como o modelo do aluno-ideal.” Por aluno-ideal entende-se um conjunto de propriedades sociais e escolares supostamente necessárias aos estudantes para responder positivamente às propostas, exigências, requisitos académicos e morais de cada professor. Esta imagem (ficção, modelo) de aluno-ideal está, no momento presente, condicionada pelas normas de excelência traçadas pelas provas nacionais.

Também impactos de dimensões socializadoras se verificam, decorrentes da avaliação externa das aprendizagens, estando, na ótica de Antunes e Sá (2010, p.115-116), relacionados com:

o saber “trabalhar sob pressão”, “conviver com a ansiedade”, acolher ou suportar a competição, que constituem “aprendizagens”, mais ou menos “culturalmente herdadas” ou desigualmente distribuídas entre classes sociais. A preocupação pela “preparação para o exame” é constituída por estas capacidades ou comportamentos, em conformidade com sociedades concorrenciais e votadas à exaltação do empreendedorismo e do sucesso competitivos.

Desta forma, as provas nacionais parecem produzir e desencadear um conjunto de situações que passam pela mobilização de “saberes e fazeres” atuais, sugerindo a possibilidade de aprendizagens consideradas essenciais para a vida adulta, enquanto elementos de organizações económicas e de sistemas produtivos.

Assim, o *currículo invisível* definido pelas provas de avaliação externa, mergulhado na experiência quotidiana e repetida das relações e dos papéis sociais e das formas de funcionamento institucionais, terá, na opinião de Antunes e Sá (2010), poderosos efeitos socializadores e de controlo social. Os primeiros são visíveis através da aprendizagem de significações e incorporação de valores, normas, modelos e padrões, por parte dos jovens, dos docentes e das famílias; os segundos devem-se à produção de uma ordem e de uma normalidade, fabricando-se a conformidade ao nível do desenvolvimento do currículo, reduzindo a diversidade, a imprevisibilidade e a indeterminação.

A publicação periódica dos resultados escolares, sob a forma de *rankings*, é, também, outra das faces visíveis das mudanças na educação, onde aqueles são vistos como um dos principais instrumentos de medição de (in)sucesso e de comparação do desempenho quer de alunos, quer de professores e escolas.

Para Fernandes (2009, p.124), a publicitação dos resultados dos exames nacionais produz efeitos, alguns dos quais indesejáveis, “como o de estigmatizar escolas que eventualmente até poderão estar fazendo um bom percurso para melhorar, desmoralizando professores e os demais colaboradores da escola e a própria comunidade em que se integra.” Para o autor, apesar dos resultados dos alunos estarem relacionados com o que lhes é ensinado e com o tipo de ensino, é redutor e precipitado avaliar as escolas e os professores com base exclusiva nos resultados, sendo necessário considerar todas as faces do problema quando se trata de atribuir responsabilidades, tendo ainda o cuidado de considerar todas as instituições e todas as pessoas que intervêm no processo educativo.

Por conseguinte, a publicitação dos *rankings* das escolas pode ser considerada desaconselhável (*Ibidem*) uma vez que: a comparação entre escolas não tem, em geral, em conta os seus pontos de partida; não considera o tipo de alunos, nem as qualificações dos respetivos professores, técnicos e funcionários, nem os recursos materiais, nem as condições físicas das escolas; não tem em conta as características da comunidade onde a escola está inserida.

De um modo geral, pode dizer-se que as provas de avaliação externa constituem um poderoso instrumento político porque participam numa importante tecnologia política de mudança educativa, onde se privilegia o desempenho (Antunes & Sá, 2010), além de terem a capacidade de organizar as relações sociais internas à escola.

Mons (2009) refere, ainda, efeitos produzidos pelas provas de avaliação padronizadas quer nos alunos, quer nos seus pais. Relativamente aos alunos, a autora menciona que um dos efeitos teóricos esperado é que a existência de exames produza nos alunos uma maior motivação pela aprendizagem. No entanto, na prática, porque as avaliações padronizadas conduzem, geralmente, a práticas de ensino menos estimulantes para os alunos (memorização rápida, em vez de aprendizagem ativa, por exemplo), a existência de dispositivos de avaliação externa parece produzir nos alunos um desligamento face à escola. A autora refere, também, que, além do *stress*, os exames parecem produzir outros efeitos negativos em alguns alunos, na medida em que podem forçar uma estigmatização de dificuldades de aprendizagem, por parte de alguns discentes, de alguns conteúdos considerados “importantes”, conduzindo a um aumento de desistências. No que se refere aos pais, a autora alude que apesar de terem uma ideia positiva face à existência de exames, as suas expectativas em relação ao papel da escola vão mais além.

Impactos e efeitos curriculares

Para Fernandes (2009, p.129), com a realização de exames nacionais, “muitas coisas importantes estão em jogo: *estreitamento*, ou não, *do currículo*, equidade do sistema, indução de boas ou más práticas nas escolas ou, talvez surpreendentemente para alguns, a real possibilidade de se baixarem os níveis de aprendizagem dos alunos.” Também Mons (2009) refere este *estreitamento do currículo*, como resultado de práticas de ensino que se centram no treino intensivo para as provas de avaliação externa, que resulta da focalização dos docentes nas competências testadas nos exames.

A atual exaltação dos resultados escolares impõe o protagonismo dos testes na sala de aula, o que, na opinião de Penner-Williams (2010) contribui para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva em função de um *test-driven curriculum*. Neste sentido, Pacheco e Marques (2014) sustentam que a abordagem do currículo centrada nos testes é essencialmente definida por dois tipos de abordagens: i) a abordagem centrada nos resultados;

ii) a abordagem centrada em *standards*. Ambas as abordagens correspondem a duas formas de governamentalidade curricular expressas nas práticas quotidianas escolares.

A abordagem do currículo centrada nos resultados caracteriza-se por ser uma tendência curricular que conjuga a racionalidade *tyleriana* com a racionalidade mercantil, tendo como objetivo a instauração da meritocracia como impulsionadora da competitividade educacional. Concetualmente, fazem parte do léxico desta abordagem do currículo, os termos *qualidade, eficácia, eficiência, desempenho, competência, competitividade, sucesso e testes*. Procedimentalmente, trata-se de uma abordagem que se rege pela valorização de estudos internacionais comparativos, seriação de escolas, provas nacionais (finais ou intermédias) e programas de orientação curricular centrados em disciplinas-chave.

De acordo com Taubman (2009), há uma tendência para que os resultados dos testes passem a definir a realidade educacional, onde o valor dos números e a sua comparabilidade a nível nacional e internacional, substituem os alunos, inclinando sucessivamente o olhar para os resultados e desviando-o da educação como aprendizagem de carácter mais amplo.

Por seu lado, a abordagem do currículo centrada em *standards* conduz a mudanças significativas nos fundamentos do processo de governação do currículo, nomeadamente no que constitui a construção dos alicerces normativos e das regras formais, assim como na referenciação do conhecimento. Apesar das distinções locais que abarcam os diferentes países, o mercado segue a regra da padronização, que se torna no princípio nuclear da estandardização curricular e da conjugação eficientista de conteúdos e desempenhos desejados. Cada vez mais, os *standards* estabelecem quer o que se ensina e o que aprende na escola, quer os graus almejados de competência. Um dos efeitos, nas escolas, desta abordagem centrada em *standards*, é o da equiparação da educação à instrução, com tendência da valorização do que se ensina em detrimento do que se aprende, do resultado face ao processo. Nesta abordagem, os testes e os exames transformam-se em condutores do processo de desenvolvimento do currículo e da aprendizagem.

Em consequência de alguns efeitos considerados menos positivos e até nefastos para a educação, várias críticas, em diversos países, têm sido feitas à utilização dos exames como formas de monitorizar o desempenho dos alunos e de avaliar os respetivos sistemas (Fernandes, 2005). Estas críticas prendem-se sobretudo com o facto de os exames avaliarem uma amostra limitada dos domínios do currículo e, por isso, não avaliarem resultados de aprendizagem, também pertinentes. Mons (2009, p.123) explica que os professores tendem a

concentrar-se em “objetivos estritamente cognitivos, em detrimento de outras missões da escola”. Desta forma, as provas de avaliação externa “acabam por ter efeitos nefastos sobre o currículo, empobrecendo-o, sobre o ensino, demasiado condicionado pelo que *sai no exame*, sobre o desenvolvimento de competências de resolução de problemas por parte dos alunos e sobre as decisões políticas” (Fernandes, 2005, p.99).

Esta definição e condução do currículo através dos exames e provas nacionais é, atualmente em Portugal, visível também pelos conteúdos dos manuais escolares das disciplinas sujeitas a avaliação externa. Podemos dizer que os próprios autores dos manuais escolares seguem, muito diretamente, as indicações que o então GAVE⁹ nos seus relatórios sobre os resultados dos exames e testes intermédios emana, ao publicarem quer as questões dos próprios exames, quer as denominadas “questões tipo-exame”, muito semelhantes às “originais”, com o intuito de fornecer aos docentes um conjunto de recursos que facilite o treinamento para as provas de avaliação externa. A título de exemplo, no relatório publicado em 2013, sobre os resultados dos testes intermédios de 2012, pode ler-se que:

“a resolução dos testes intermédios/exames nacionais já realizados e o cumprimento das propostas apresentadas pelos manuais adotados nas escolas continuarão a ser uma boa base de trabalho para a apropriação de rotinas e para o desenvolvimento das capacidades exigidas a um aluno do ensino básico.” (Gave, 2013, p.42)

Para Pacheco e Marques (2014, p.118), este estreitamento curricular representa,

“por um lado, a abordagem de conteúdos considerados essenciais, padronizados pelos testes internacionais e definidos pelas práticas de ensino vinculadas a um *core curriculum* globalizado, e por outro, a um *mimetismo curricular*, ou seja, são as disciplinas-chave, sujeitas a provas nacionais e com ponderação na avaliação final dos alunos ao nível de progressão na escolaridade, ou de entrada no ensino superior, que servem de referência às restantes disciplinas, sujeitando-as a uma imitação de desempenho.”

Ainda no espaço das práticas curriculares, de acordo com Esteves (2012), a colaboração docente existe na fronteira de uma certa *informalidade curricular*, pois nesse âmbito, as práticas dos professores são discutidas no quadro de uma conversação episódica (Pacheco & Marques, 2014), sem reflexos diretos na sua docência.

⁹ O Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) foi substituído pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), conforme o Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho.

Impactos e efeitos pedagógicos

No âmbito pedagógico, na opinião de Antunes e Sá (2010), outro impacto que as provas nacionais, enquanto instrumentos de avaliação externa, poderão ter, ocorre nas metodologias de ensino. Citando as ideias de Bernstein, Antunes e Sá (2010), referem que os instrumentos de avaliação externa modelam a pedagogia, regulando a sequência e o ritmo do processo de transmissão/aquisição, para além de, em dados momentos, reduzir as orientações e opções pedagógico-didáticas dos programas e dos professores a crenças desvitalizadas.

Neste contexto, emerge, na opinião de Pacheco e Marques (2014, p.115), “uma pedagogia produtivista”, que se pretende, simultaneamente, eficiente na gestão e eficaz nos resultados, promovendo a escola como local de competitividade e a responsabilização máxima dos docentes.

Em termos de práticas profissionais docentes, o processo de reflexão sobre os resultados dos exames conduz, frequentemente, ao reforço da racionalização dessas práticas e ao condicionamento dos docentes, uma vez que as opções científico-pedagógicas são, muitas vezes, influenciadas pelas prescrições subentendidas e declaradas quer nas provas propriamente ditas, quer nos resultados dos alunos. Desta forma, no entender de Antunes e Sá (2010), a autonomia profissional dos professores é passível de perder sentido, em relação a valores como a eficácia na produção de resultados concretos desejados, passando eles próprios a projetar a imagem de cada docente.

Assim, o modo como os professores se veem e como são olhados pelos colegas, pais, alunos, sociedade e poder político quer como profissionais individuais, quer como grupo profissional, passam a ser regulados pelos instrumentos de avaliação externa das aprendizagens, condicionando não só a sua identidade profissional, mas também controlando e legitimando o sistema.

Em síntese, os mesmos autores (*Ibidem*, pp. 140-141), referem os seguintes impactos multidimensionais da avaliação externa das aprendizagens:

- “Favorece a incorporação, no *ofício do aluno*, do inconformismo, da estereotipagem de comportamentos e da limitação pragmática de conhecimentos a exhibir como resposta a processos institucionais de *fabricação de excelência*;
- Projeta um modelo de *aluno ideal*;
- Promove a criação de situações de aprendizagem deliberadamente votadas ao desenvolvimento de traços de personalidade promovidos por referência a uma ética fundada em valores e objetivos oriundos da esfera económica;
- Sugere e induz modelos de educação e carreira escolar, conceções de currículo, de pedagogia e de avaliação;

- Fornece um critério, erróneo mas efetivo, de avaliação do desempenho de uma instituição;
- Altera as condições de exercício de autonomia profissional e de construção da identidade docente.”

Impactos e efeitos no desenvolvimento profissional docente

Outro impacto produzido pela avaliação externa das aprendizagens, concretizada através das provas nacionais, é visível no desempenho e desenvolvimento profissional dos professores, nas suas conceções acerca dos alunos, do trabalho e da profissão (Antunes & Sá, 2010, pp. 115-116).

Na opinião de Nóvoa (2008, p.14), os professores têm baseado “grande parte da sua autoridade pedagógica, e mesmo da sua identidade profissional, no exercício da avaliação”.

Contudo, na perspectiva de Fernandes (2005), uma das maiores exigências que se faz aos professores, no domínio da avaliação, é a que se refere aos diferentes papéis que têm de assumir: umas vezes como utilizadores da avaliação para melhorar as aprendizagens, outras, para julgar ou classificar o seu trabalho ao longo de um período ou ano letivo. Trata-se do problema da articulação que os docentes devem procurar fazer entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, de carácter certificativo. Para o autor (*Ibidem*, p.73), trata-se de assumirem, em simultâneo quer o papel de *professores-formadores*, quer o papel de *professores-examinadores* ou *certificadores*.

Na mesma senda de ideias, fazendo a distinção entre “avaliação como *feedback*” e “avaliação como condutor do currículo”, Young (2013, p.111), refere que os professores “são cada vez mais pressionados para deslocar o sentido do papel da avaliação como *feedback* para o papel de prestação de contas como política de regulação do currículo.”

De acordo com Mons (2009), a existência de avaliação externa padronizada produz nos docentes atitudes ambivalentes. Segundo esta autora, a literatura empírica revela uma aceitação e adesão por parte de muitos professores, relativamente à avaliação padronizada, em vários países europeus e nos EUA. A posição favorável dos professores face à existência de exames, advém do facto de considerarem que estes dispositivos os ajudam a organizar melhor os conteúdos a ensinar, em cada ano de escolaridade, fornecendo linhas claras sobre os conteúdos a ensinar, além de considerarem que conferem uma realidade aos *standards*, que dificilmente se conseguiriam aplicar se os exames não existissem. Porém, a mesma autora continua referindo que a avaliação padronizada produz também efeitos perversos nas atividades de ensino: a evolução desfavorável das práticas pedagógicas, “acompanhadas por

sentimentos de desprofissionalização, que se traduzem por fenómenos de desmotivação dos docentes” (*Ibidem*, p.122).

De acordo com Guisbond, Neill & Schaeffer (2012) instala-se nas escolas a pressão junto dos professores, no sentido de prepararem os alunos para os testes padronizados em disciplinas que se tornam definidoras de um *core curriculum* (caso do português e da matemática). Desta forma, os testes convertem-se em instrumentos de recentralização do currículo, condicionando a autonomia pedagógica dos professores e forçando, por vezes, uma memorização a curto prazo (Taubman, 2009), na medida em que se cultiva na escola uma aprendizagem para o momento, que se esquece facilmente depois da realização dos testes.

Nesta abordagem curricular perspetiva-se o trabalho docente como uma atividade orientada para os resultados, transformando a aprendizagem em processos preceituados pelos descritores das metas curriculares das várias disciplinas, que se transformam em *standards* definidores dos conteúdos (Pacheco & Marques, 2014). Desta forma, privilegia-se quer objetivos cognitivos em detrimento de objetivos de socialização mais abrangentes, quer o conceito de competência ou os resultados da aprendizagem, com a afirmação de um novo controlo social dos professores e das escolas por parte dos responsáveis administrativos (*Ibidem*).

4.3. Vantagens e desvantagens associadas à avaliação externa das aprendizagens

Face aos impactos e efeitos produzidos pela realização de exames nacionais, Fernandes (2009; 2005) enumera um conjunto de vantagens e desvantagens associados à sua realização. Desta forma, o autor considera que os exames podem ter um conjunto de *vantagens* que contribuem para que sejam uma prática de muitos países, nomeadamente, o facto de possibilitarem:

- exercer um efeito regulador importante na avaliação interna;
- inspirar práticas inovadoras de ensino e de avaliação;
- contribuir para avaliar o sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões a todos os níveis;
- alertar as escolas para a necessidade de melhorarem os seus projetos educativos;
- fornecer indicações profícuas às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.”

Como *desvantagens*, o mesmo autor aponta as seguintes:

- Focam-se essencialmente nos conhecimentos académicos, desvalorizando competências úteis relacionadas com a vida real;

- Condicionam os objetivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões;
- Podem induzir a práticas fraudulentas – em muitos países trata-se de uma questão muito séria (compra de enunciados; cumplicidade entre professores vigilantes e examinandos...)
- Podem induzir as escolas a centralizarem os seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames;
- Podem discriminar, em vez de integrar alunos, particularmente os pertencentes a minorias de qualquer natureza.

Desta forma, ponderando vantagens e desvantagens, na ótica de Fernandes (2009) os maiores desafios a serem considerados pelos sistemas educacionais que usam exames, passam por conseguir um equilíbrio inteligente entre avaliação interna e externa, reduzir consideravelmente as suas desvantagens e garantir a sua confiabilidade e validade.

De um modo geral, as reações dos vários intervenientes no sistema educativo (professores, funcionários da educação, alunos e pais), face à existência de provas de avaliação externa padronizadas, parecem ser fortemente condicionadas pelo contexto em que se desenvolvem aqueles dispositivos (Mons, 2009). Ao contrário de outras medidas políticas que possam gerar a rejeição ou adesão logo à partida, possivelmente porque está associada a práticas tradicionais da escola, como a avaliação e classificação, a implementação de exames nacionais, na maior parte dos sistemas educativos europeus e norte americanos, não resulta num posicionamento positivo ou negativo, *a priori*, evidenciando-se, sobretudo, uma neutralidade que parece manter-se enquanto as consequências negativas continuarem a parecer mínimas aos olhos dos vários intervenientes.

Capítulo III – Metodologia da Investigação

Introdução

Neste capítulo apresentamos o estudo empírico que realizamos, explicitando a sua natureza, bem como todos os procedimentos, métodos e técnicas utilizadas. Embora uma investigação não seja uma sucessão estática de etapas pré-estabelecidas, procuraremos, neste capítulo, enunciar algumas dessas fases, tais como a definição dos objetivos do estudo, os seus contextos e participantes, a organização do processo investigativo, para além das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

Por fim, abordaremos ainda algumas questões éticas observadas durante a investigação.

1. Natureza e objetivos do estudo

Para Coutinho (2011, p.5), “fazer perguntas é uma atividade especificamente humana”, que tem como objetivo primordial, conhecer e compreender o mundo que nos rodeia e que tem como consequência o despertar do gosto pela investigação.

O que é investigar? Como refere Tuckman (2000), investigar é tentar, de forma sistemática, atribuir respostas às questões; é, para Quivy & Campenhoudt (1998, p. 31), “algo que, por natureza, se procura” e tem como objetivo “aumentar a compreensão do fenómeno estudado” (Coutinho, 2011, p.56).

Tuckman (2000) enumera algumas características que, na sua forma ideal, um processo de investigação deverá possuir:

- ser sistemático, isto é, obedecer a regras, concretizadas em especificações processuais;
- ser lógico, isto é, os processos utilizados devem obedecer a uma lógica que permita alcançar a validade dos resultados obtidos (validade interna) e a possibilidade de generalização (validade externa);
- ser empírico, isto é, ter como referente a própria realidade, de onde emanam os dados recolhidos;

- ser redutível, isto é, a análise dos dados através de metodologias convenientes deve permitir ao investigador reduzir a desordem de determinados fenômenos, produzindo categorias de conceitos mais compreensíveis e gerais;
- ser replicável e transmissível, isto é, generalizável e possibilitando a replicação, permitindo que as pessoas, em geral, possam usar os seus resultados. Também o processo e as metodologias são eles mesmos transmissíveis, permitindo que outros investigadores possam contestar e aferir da sua validade científica.

Coutinho (2011) advoga que, se investigar é procurar, então, emergem diversas perguntas: “*O que procurar?*” “*Com que objetivos?*” “*Como?*” e “*Para quê?*”. Estas questões subentendem propósitos, intencionalidade, métodos e relevância daquilo que procuramos e pressupõem, em investigação científica, a projeção de um caminho que nos leve onde pretendemos chegar.

Contudo a procura não surge do vazio, mas tem, na sua gênese um problema inicial que, para Pacheco (2006, p.13), “é o alfa de um processo que será tanto mais válido quanto mais concreta for a sua identificação”. Para Tuckman (2000), esta identificação será, talvez, a etapa mais complexa de um processo de investigação.

De acordo com autores, como Quivy e Campenhoudt (1998) e Coutinho (2011), uma boa forma de começar uma investigação é formular uma pergunta de partida, que traduza o problema e que exprima, o mais exatamente possível, o que o investigador procura saber, esclarecer e compreender melhor. Para estes autores, esta pergunta de partida servirá de fio condutor inicial do projeto de investigação e deverá ter as seguintes qualidades: clareza (ser precisa, concisa e mostrar a intenção da pesquisa); exequibilidade (ser realista, concretizável) e pertinência (abordar o estudo do que existe e evidenciar a intenção de compreensão dos fenômenos estudados; deve ser importante para o estado atual do conhecimento).

Neste sentido, e após a sua contextualização através da síntese do estado da arte que apresentamos no capítulo I desta dissertação, procurámos traduzir o nosso problema através da seguinte pergunta:

De que modo os professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico perspetivam, ao nível das suas práticas curriculares e pedagógicas, bem como do seu desenvolvimento pessoal e profissional, o impacto e os efeitos da avaliação externa?

Para dar resposta a esta questão, realizamos um estudo que se enquadra no paradigma positivista ou quantitativo que, para Coutinho (2011) se pode ainda designar por empirico-analítico, objetivista, quantitativo ou racionalista e cujo fundamento teórico é o positivismo e tem como finalidades, entre outras, descrever, analisar, explicar e prever.

Coutinho (2011), citando autores como Bisquerra, Wiersma, e Creswell, sintetiza as características da perspetiva quantitativa da investigação da seguinte forma:

- centra-se em factos, comparações, relações e causas;
- a investigação, que tem por base a teoria, consiste em testar, verificar, comprovar;
- o plano de investigação é, de um modo geral, estruturado e estático;
- são usadas grandes amostras de sujeitos no estudo;
- aplicam-se testes válidos, estandardizados e medidas de observação objetiva de comportamentos;
- o investigador, que é externo ao estudo, preocupa-se com questões de objetividade;
- utiliza técnicas estatísticas na análise de dados;
- os objetivos do estudos são, muitas vezes, generalizar, de modo a aumentar o conhecimento e permitir prever, explicar e controlar fenómenos.

O trabalho que desenvolvemos, em termos de dimensão temporal, trata-se de um plano de investigação *transversal* (Coutinho, 2011; De Ketele & Rogiers, 1993), uma vez que analisa aspetos dos sujeitos num dado momento, face a uma situação que se pretende bem circunscrita, visando fornecer um quadro suficientemente representativo dos fenómenos.

Em termos de profundidade, por ser um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado, trata-se de uma *investigação exploratória* (*Ibidem*) de carácter provisório, uma vez que pretende obter um primeiro conhecimento do fenómeno que se quer estudar. Para estes autores, a investigação exploratória permite familiarizar o investigador com o assunto a estudar e com os contextos em que o fenómeno ocorre, possibilitando-lhe enumerar as variáveis passíveis de “entrar em jogo”, tornando-se, assim, num caminho que lhe permite compreender de forma alargada a problemática do objeto de estudo. Para estes autores, uma boa investigação exploratória combina criatividade e rigor e pode fazer despontar outras hipóteses que posteriormente será necessário verificar.

Além de ser exploratória, a presente investigação é também uma *investigação descritiva* (Coutinho, 2011), com utilização de métodos descritivos e cujo objetivo primordial é descrever o fenómeno em estudo e as suas características gerais, quantificar a frequência de certos acontecimentos e, eventualmente, seleccionar outros problemas e áreas de interesse para futuras investigações (Cardona Moltó, 2002; citado por Coutinho, 2011).

De acordo com De Ketele e Rogiers (1993), a investigação descritiva, além da função de descrever os fenómenos e as situações, tem ainda uma função heurística ou de ação, que consiste em provocar a emergência de hipóteses pertinentes que poderão ser verificadas posteriormente. Para estes autores esta função é essencial para a “espiral indutivo-hipotético-dedutiva” (*Ibidem*, p.141). Trata-se, assim, de uma função relativa ao conhecimento, dado que pode ser posta ao seu serviço.

O problema que aqui investigamos, traduzido anteriormente pela pergunta de partida, está diretamente relacionado com o interesse e experiência profissional que possuímos no ensino da matemática, além de se situar no âmbito de uma temática cada vez mais valorizada – a avaliação externa – quer nas políticas educativas nacionais, quer internacionalmente, por organizações que frequentemente impõem modelos aos diversos países, na área da educação, como é o caso da OCDE. Aliás é a própria OCDE que refere que o estudo do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas é sempre algo inacabado, por mais estudos empíricos e teóricos que haja, porque acerca deste processo não é possível definir um grupo de controlo (OECD, 2009).

Existem vários estudos quer no âmbito da avaliação externa de escolas, que no âmbito da avaliação externa das aprendizagens, como destacámos no capítulo I desta dissertação, no entanto, este estudo inova pelo facto de pretender comparar os efeitos dos dois tipos de avaliação externa, nas práticas dos docentes de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, para além de pretender ainda comparar os efeitos em cada um dos dois ciclos de ensino.

Além disso, mesmo havendo já vários estudos no âmbito desta temática, na opinião de Coutinho (2011), a replicação de estudos serve para verificar e ampliar resultados obtidos anteriormente, contribuindo para o progresso na construção de um corpo de conhecimentos. Para Cardona Moltó (2002; citado por Coutinho 2011), a falta de replicação de estudos faz com que, frequentemente, em Ciências Sociais e Humanas, se deem por certos resultados e pressupostos que estão ainda pouco consolidados ou mal compreendidos.

Desta forma, pensamos que este estudo, embora de carácter mais descritivo e exploratório, poderá trazer novas contribuições para a construção de mais conhecimentos sobre a avaliação externa no âmbito educacional.

2. Design de investigação

Apresentamos, no Quadro 1, o desenho de investigação que realizamos para estudar o problema apresentado e que explicita o estudo empírico, os seus objetivos, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos para a análise dos mesmos.

Para a concretização deste desenho, o percurso metodológico envolveu as seguintes fases:

1. Levantamento e análise de bibliografia relacionada com a avaliação externa de escolas e a avaliação externa das aprendizagens, incluindo estudos empíricos, artigos, comunicações e relatórios nacionais e internacionais, cuja síntese apresentamos no capítulo I desta dissertação.
2. Identificação da problemática e escolha do quadro teórico apresentado no capítulo II deste trabalho.
3. Definição das dimensões/categorias de análise e escolha da técnica de recolha de dados.
4. Construção do questionário
5. Validação do questionário
6. Recolha dos dados
7. Análise dos dados
8. Conclusão

A primeira fase de levantamento e análise de bibliografia relacionada com a avaliação externa de escolas e a avaliação externa das aprendizagens incluiu a leitura de estudos empíricos, artigos, comunicações e relatórios nacionais e internacionais. Para Quivy e Campenhoudt (1998, p.85), estas leituras preparatórias fazem parte do trabalho exploratório e servem essencialmente para “obter informação sobre outras investigações levadas a cabo sobre o tema do trabalho e para situar em relação a elas a nova contribuição que se pretende

fazer”. Segundo os mesmos autores, destas leituras o investigador poderá fazer sobressair a perspetiva que considere mais pertinente para tratar o seu objeto de investigação.

Dimensões/ Categorias	Estudos	Objetivos	Amostra	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
<p>Efeitos da avaliação externa de escolas ao nível das práticas curriculares e pedagógicas dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos, bem como no seu desenvolvimento pessoal e profissional</p> <p>Efeitos da avaliação externa das aprendizagens ao nível das práticas curriculares e pedagógicas dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos bem como no seu desenvolvimento pessoal e profissional</p>	Estudo quantitativo	<p>Estudar as perspetivas dos professores de matemática, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a avaliação externa de escolas e sobre a avaliação externa das aprendizagens.</p> <p>Caracterizar os efeitos da avaliação externa de escolas e da avaliação externa das aprendizagens, nas práticas curriculares e pedagógicas, bem como no desenvolvimento profissional, dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.</p> <p>Comparar o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas com o impacto e efeitos da avaliação externa de aprendizagens, nos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.</p> <p>Comparar o impacto e os efeitos da avaliação externa (de escolas e de aprendizagens) entre professores de matemática do 2.º ciclo e professores de matemática do 3.º ciclo do ensino básico.</p>	Professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico escolas públicas dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo (n = 179)	Inquérito por questionário	<p>Estatística descritiva</p> <p>Cálculo e interpretação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - frequências - medidas de tendência central (média aritmética) - medidas de variabilidade (desvio-padrão); - medidas de relação (coeficiente de correlação de Pearson; coeficiente de contingência) <p>Determinação e interpretação de tabelas de contingência</p> <p>Utilização do programa SPSS para análise de dados.</p> <p>Utilização do programa Excel para a construção de gráficos.</p>

Quadro 1 – *Design* de investigação

No que se refere à fase 2, que diz respeito à identificação da problemática, para Quivy e Campenhoudt (1998, p.104) construir esta problemática significa responder à pergunta:

“Como vou abordar este fenômeno?”. Implica escolher e adotar um quadro teórico, que neste caso, apresentamos no capítulo II desta dissertação, conveniente ao problema. Pressupõe, ainda, redefinir o melhor possível o objeto da investigação, reformulando, se necessário, a pergunta de partida, para que seja a questão central da investigação. Tudo isto se trata, para estes autores, de um processo em espiral, que se formula e se vai reformulando.

Categoria A – Efeitos da Avaliação Externa de Escolas	
Subcategoria	Descrição
A1 – Perspetivas dos docentes sobre a avaliação externa de escolas	Os itens dizem respeito às opiniões dos docentes sobre o modelo de avaliação externa de escolas e o alcance dos seus objetivos, em termos de resultados sociais e académicos.
A2 – Efeitos Curriculares	Os itens dizem respeito às práticas curriculares, decorrentes da avaliação externa de escolas (no contexto do departamento/grupo disciplinar) – colaboração entre docentes, articulação e sequencialidade curricular, decisões partilhadas e concertadas ao nível da planificação, avaliação, metodologia, materiais/recursos.
A3 – Efeitos Pedagógicos	Os itens dizem respeito às práticas pedagógicas (no contexto da sala de aula) – concretização de projetos e atividades, metodologia, adequação de ensino e da aprendizagem, modalidades e práticas de avaliação das aprendizagens, bem como à relação pedagógica dos docentes com os alunos.
A4 – Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional	Os itens dizem respeito às perspetivas dos docentes sobre a relação entre avaliação externa de escolas e desenvolvimento profissional docente.
Categoria B – Efeitos da Avaliação Externa de Aprendizagens	
Subcategoria	Descrição
B1 – Perspetivas dos docentes sobre a avaliação das aprendizagens	Os itens dizem respeito às opiniões dos docentes de matemática dos 2.º e 3.º ciclos sobre: as atuais formas de avaliação externa das aprendizagens (testes internacionais e realização das provas finais de ciclo), bem como sobre os seus efeitos nos alunos (qualidade das aprendizagens, reconhecimento da importância do estudo da matemática);
B2 – Efeitos Curriculares	Os itens dizem respeito às práticas curriculares, decorrentes da avaliação externa das aprendizagens (no contexto do departamento/grupo disciplinar) – colaboração entre docentes, articulação e sequencialidade curricular, decisões partilhadas e concertadas ao nível da planificação, avaliação, metodologia, materiais/recursos.
B3 – Efeitos Pedagógicos	Os itens dizem respeito às práticas pedagógicas (no contexto da sala de aula) – concretização de projetos e atividades, metodologia, adequação de ensino e da aprendizagem, modalidades e práticas de avaliação das aprendizagens, bem como à relação pedagógica dos docentes com os alunos e destes com a disciplina de matemática.
B4 – Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional	Os itens dizem respeito aos sentimentos e ações levadas a cabo pelos docentes de matemática no âmbito da sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional, decorrentes da obrigatoriedade da avaliação externa das aprendizagens em matemática.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

Segundo Pacheco (2006), é ainda no âmbito da identificação da problemática que se definem os objetivos e as hipóteses de investigação, embora, de acordo com este autor, no âmbito de uma dissertação de mestrado estas não sejam formuladas.

Após a definição da problemática de investigação, com a resenha do estado da arte e da definição do quadro teórico, escolhemos como técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário e definimos as dimensões/categorias de análise (Quadro 2) que nos permitissem estruturar da forma mais adequada possível a recolha de dados e possibilitassem a obtenção da resposta para a questão de partida e alcançar os objetivos a que nos propusemos. Na definição das categorias tivemos, ainda, em conta, o *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas 2013 - 2014*, da IGEC, os seus objetivos, domínios, campos de análise e referentes.

Destas categorias, emergiram posteriormente os itens que constituem o questionário que aplicámos e cujos procedimentos de construção, validação e aplicação trataremos no ponto três deste capítulo.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.1. O inquérito por questionário

Para Ghiglione e Matalon (1993), inquirir é interrogar um número de indivíduos tendo em vista uma generalização, suscitando um conjunto de discursos individuais, que posteriormente têm de ser interpretados e, se possível, generalizados.

Num inquérito *descritivo* (Coutinho, 2011, p.276), “o objetivo do investigador é descobrir a incidência e distribuição de determinados traços ou atributos de uma população, sem os procurar explicar”, estudando a distribuição das variáveis numa amostra, isto é, num conjunto de indivíduos que fazem parte da população, para daí inferir para a descrição na população, sempre que for possível. No caso deste estudo, o inquérito que levamos a cabo é ainda *transversal*, dado que a recolha dos dados é feita num só momento na amostra, não só para a descrever, mas também para “detetar possíveis relações entre traços/variáveis” (*Ibidem*, p.276).

Uma das possíveis técnicas de inquérito é o questionário fechado. Dado que a formulação das questões, a sua ordem e a série de respostas possíveis são fixadas

previamente, trata-se de uma técnica com um elevado grau de diretividade (Ghiglione & Matalon, 1993).

Para estes autores, recorre-se ao inquérito como técnica de recolha de dados sempre que se pretende “compreender fenómenos como as atitudes, opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (*Ibidem*, p.15).

Tendo em conta os objetivos deste estudo e o tempo disponível para a sua realização, escolhemos o inquérito por questionário, como técnica de recolha de dados, pois havia necessidade de obter informação sobre uma grande variedade de perspetivas, comportamentos e atitudes de cada indivíduo. Além disso, trata-se de uma técnica com alguma simplicidade em termos de aplicação e que pode ser aplicada em larga escala.

Para Tuckman (2000, p.17), é talvez esta simplicidade que faz com que a investigação por inquérito seja bastante frequente em educação. Este autor considera que se trata de uma técnica potencialmente muito útil no escrutínio da opinião pública, tendo “um valor inegável, como processo de recolha de dados”.

Porém, a par da simplicidade advogada por Tuckman (2000), coexistem, na opinião de De Ketele e Rogiers (1993), dificuldades inerentes à utilização de questionários, como aliás as têm quaisquer técnicas de recolha de dados. Para estes autores, as dificuldades surgem “a montante”, na captação clara do objetivo a atingir e do tipo de informações a recolher e, a “jusante”, a confrontação com problemas de validação dos resultados, que abordaremos a seguir.

3.2. Procedimentos na construção do questionário

Numa fase prévia à construção do instrumento, foi ainda necessário definir, da forma mais clara e operacional possível, as variáveis dependentes (questões) que se pretendiam medir. De acordo com Black (1999; citado por Coutinho, 2011), a natureza das variáveis determina o tipo de dados que se obtêm e estes os instrumentos que melhor se lhes adaptam. Como o objetivo deste estudo é medir atitudes, opiniões, perceções e valores, então concluiu-se que o tipo de instrumento mais apropriado seria o *questionário de tipo escala* (Black, 1999; *Ibidem*).

Na construção do questionário tivemos em conta vários aspetos considerados essenciais para que se constituísse um instrumento válido e eficaz para recolha da informação pretendida.

Sendo o questionário um “instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.121), é necessário ter em conta diversos aspetos, aquando da sua construção, pois a sua qualidade dependerá da forma como for concebido (Coutinho, 2011).

Quanto à linguagem das questões, procuramos que esta fosse simples, para que todos os inquiridos a entendessem da mesma forma, para que a redação da questão afetasse o menos possível a respetiva resposta e pusesse em causa a desejada comparabilidade de respostas ao mesmo item. Além disso, procuramos ter o cuidado que as questões fossem ao encontro daquilo que se pretendia estudar.

Para Ghiglione e Matalon (1993), esta fase de construção do questionário e formulação das questões é crucial no desenvolvimento do inquérito, pois qualquer erro, repercutir-se-á em todas as ações seguintes do processo de investigação, até às conclusões finais. Para estes autores, um questionário deve ser concebido de forma que não haja necessidade de dar aos inquiridos mais explicações além das que estão explícitas no seu enunciado.

O questionário que construímos para este estudo (Anexo I), ficou constituído, na sua versão final, por 71 itens (30 relativos à categoria A – Efeitos da avaliação externa de escolas e 41 relativos à categoria B – Efeitos da avaliação externa das aprendizagens). O número de questões, para além da amplitude do tema em estudo, prende-se com o facto de pretendermos fazer uma análise mais alargada e descrever de forma mais detalhada as perspetivas e atitudes que procuramos estudar. Na opinião dos autores citados anteriormente (*Ibidem*), quanto maior for o número de questões, mais aprofundada pode ser a análise e mais perspicaz pode resultar a descrição das opiniões e comportamentos dos inquiridos.

A par da linguagem e do conteúdo das questões, tivemos em conta a ordem pela qual estas foram apresentadas. Para os mesmos autores (*Ibidem*, p.123) “um questionário deve parecer uma troca de palavras tão natural quanto possível”, devendo as questões “encadear-se umas nas outras, sem repetições nem despropósitos”. Assim, os mesmos autores advogam que há vantagens em agrupar as questões que estão relacionadas com o mesmo tema, para que cada inquirido não tenha a sensação de que nos repetimos continuamente, ou que nos estamos

a versar de novo um assunto anteriormente abordado. Desta forma e tendo em conta a experiência de um estudo que realizamos anteriormente e em que recorremos também ao inquérito por questionário (Marques & Pacheco, 2013), optámos por agrupar as questões por categorias.

Quanto ao tipo de questões e no que se refere ao conteúdo, incluímos, no questionário que construímos, umas que se debruçam sobre factos da vida profissional dos inquiridos e outras que visam indagar sobre as suas opiniões, atitudes e percepções.

Quanto à forma, optámos por incluir apenas questões fechadas, redigidas na forma de afirmação e cujo grau de concordância com a mesma se mede segundo a escala de *Likert*. Esta escala “usa-se para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, um juízo de valor (Tuckman, 2000, p.280), sendo constituída por cinco níveis, “em que cada um desses cinco níveis é considerado de igual amplitude” (*Ibidem*, p.280), pelo que é “designada como sendo semelhante a uma escala de intervalo” (*Ibidem*, p.280).

A opção por questões do tipo fechado prendeu-se com o facto de facilitarem a posterior análise dos resultados. Além disso, este tipo de questão garante uma maior comparabilidade de respostas uma vez que todas as pessoas tiveram acesso à mesma lista de respostas possíveis (Ghiglione & Matalon, 1993).

Para garantir a qualidade do estudo, devemos ter em conta a fiabilidade e a validade do questionário que, para Coutinho (2011), são conceitos distintos mas estreitamente relacionados.

A fiabilidade de um instrumento de recolha de dados (*reliability*) representa a sua consistência, isto é, o seu grau de sensibilidade a fontes imprevisíveis (Tuckman, 2000) que deve ser avaliado antes e durante a investigação. A fiabilidade assegura-nos se os dados foram obtidos independentemente do contexto, do instrumento ou do investigador (Coutinho, 2011), o que, na prática equivale a certificar a replicabilidade das conclusões do estudo.

Hoje em dia é possível medir a fiabilidade de um questionário. De acordo com Black (1999; citado por Coutinho, 2011), o Alpha de Cronbach é o coeficiente de fiabilidade que mede a consistência interna dos questionários de tipo *Likert*. Segundo Coutinho (2011), os coeficientes de fiabilidade podem tomar qualquer valor entre 0 e 1 embora o ideal será que o coeficiente seja o mais alto possível, não havendo, contudo regras muito rígidas a este respeito. Almeida e Freire (1997; citado por Coutinho, 2011) mencionam valores superiores a

0,85 para os coeficientes de consistência interna. Wiersma (1995; citado por Coutinho, 2011) refere valores superiores a 0,90 como um indicador de uma boa consistência interna. Hill e Hill (2012, p.149), propõem a escala, apresentada no Quadro 3, para avaliar o valor de um coeficiente de fiabilidade:

Coeficiente de fiabilidade	Resultado da avaliação
Maior que 0,90	Excelente
0,80 – 0,90	Bom
0,70 – 0,80	Razoável
0,60 – 0,70	Fraco
Inferior a 0,6	Inaceitável

Quadro 3 – Escala de avaliação do valor de um coeficiente de fiabilidade

No caso do questionário que construímos, após a recolha dos dados, calculámos o Alpha de Cronbach e obtivemos um valor igual a 0,947, o que indica uma boa consistência interna. Medimos ainda este tipo de consistência, por categorias, e obtivemos, para as 30 questões da categoria A um valor do Alpha de Cronbach igual a 0,951 e para as 41 questões da categoria B um valor igual a 0,898.

A validade de um instrumento relaciona-se com a garantia de que mede o que de facto se pretende medir (Tuckman, 2000); refere a qualidade dos resultados da investigação no sentido de os podermos considerar “empiricamente verdadeiros, com rigor preditivo ou consistentes com o conhecimento estabelecido” (Coutinho, 2011, p.110).

Cook e Campbell (1979; citado por Coutinho, 2011) fazem a distinção entre validade interna e validade externa.

A validade interna refere-se ao rigor da medição, estando, por isso, relacionada com o instrumento em si e com a qualidade dos seus itens, da qual depende a precisão das inferências que fazemos a partir desses itens; tem a ver com a capacidade do investigador para redigir e seleccionar as questões que compõem o questionário.

A validade externa relaciona-se diretamente com a possibilidade de generalização dos resultados e, por isso, depende da constituição da amostra e da sua representatividade. Para

Tuckman (2000), as ameaças à validade externa podem ser reduzidas através da escolha aleatória dos participantes.

De acordo com Coutinho (2011), encontra-se, na literatura, três tipos de validade interna: validade de conteúdo; validade de conceito ou construto e validade de critério, que tendo caído em desuso, foi englobada na anterior.

Diz-se que um questionário tem validade de conteúdo se as medições que ele permitir efetuar se referirem de forma exclusiva e exaustiva ao que se pretende investigar. “Para isso, costuma-se submeter o teste à opinião de peritos e especialistas que se vão pronunciar sobre uma *tabela de especificação* onde o investigador operacionalizou as definições dos construtos que os itens devem abranger” (Coutinho, 2011, p.124), pois “o autor está demasiado próximo para evitar o óbvio” (*Ibidem*, p.127).

Para Moore (1983, citado por Coutinho, 2011), a validade de conceito ou construto é a validade com sentido mais amplo englobando todos os tipos de validade anterior. Em causa, neste tipo de validade, está o grau de conformidade entre os resultados obtidos, a teoria e a prática a propósito das categorias ou dimensões em avaliação. Este tipo de validade deve cobrir todo o processo de construção do questionário e não se expressa sob a forma de coeficiente de correlação, ao contrário da fiabilidade, como vimos anteriormente. Para garantir a validade de construto deve-se analisar a forma como estão redigidos os itens, tendo como base uma teoria ou modelo.

Deste modo, para avaliar a validade de construto, solicitámos a três pessoas que trabalham em projetos de investigação na área da avaliação externa, que verificassem o vocabulário das questões, a sua formulação e que fizessem corresponder cada item a uma categoria/subcategoria de análise previamente definida e cuja descrição lhes foi fornecida. Com este procedimento teve-se a intenção de obter um acordo de juízes, que garantisse a validade do instrumento. A percentagem de questões igualmente categorizadas, no trabalho dos três juízes, foi de 74%. Reformularam-se, então, algumas questões e eliminaram-se outras que suscitavam dúvidas. Foram ainda feitas algumas alterações no enunciado de alguns itens. Esta avaliação do questionário que descrevemos, por peritos externos, é apenas uma de duas fases de determinação da validade de construto do instrumento, como advogam Ghiglione e Matalon (1993).

A segunda fase de avaliação implica a aplicação do questionário a um grupo piloto – pré-teste (Coutinho, 2011; Tuckman, 2000; Quivy & Campenhoudt, 1998; Ghiglione &

Matalon, 1993) e analisar os resultados obtidos nesse estudo prévio, em termos, por exemplo, de cálculo de intercorrelação entre itens, selecionando-se, posteriormente, os itens mais válidos para integrarem o questionário final. Este “*estudo piloto do instrumento numa amostra* da população a que se destina é essencial se se usa um instrumento novo” (Coutinho, 2011, p.127).

Este pré-teste ou estudo piloto consiste na

“implementação de qualquer forma de testagem antecipada do estudo propriamente dito, em que se aplica uma versão quase definitiva do questionário a um grupo alvo com características semelhantes à da nossa amostra da população, se procede à recolha e análise estatística dos dados tal qual como se do estudo principal se tratasse” (*Ibidem*, p. 281).

Como refere Coutinho (2011), o pré-teste vai permitir avaliar a funcionalidade do questionário, possibilitando a reformulação/eliminação de itens que foram mal interpretados, respondidos de forma errónea ou mal percebidos pelos inquiridos; e alertar para erros de lógica e de raciocínio que poderão ser superados no estudo principal. Este exercício “pode revelar uma variedade de imperfeições, dando aos investigadores a possibilidade de remover as deficiências dos questionários, diagnosticando e corrigindo essas imperfeições” (Tuckman, 2000, p. 336).

Deste modo, numa segunda fase, solicitamos a colaboração de cerca de 60 professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de escolas públicas dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo, tendo-se recolhido 47 questionários devidamente preenchidos. Nesta aplicação do questionário a um conjunto de pessoas que fazem parte da população do estudo, mas que não irão fazer parte da amostra (Tuckman, 2000; Quivy & Campenhoudt, 1998), procurou-se determinar se os itens do questionário possuem qualidades intrínsecas à medição e discriminabilidade pretendidas (Tuckman, 2000). Já não se tratou de verificar pontos específicos, mas de pôr à prova o instrumento em si, numa situação idêntica à da aplicação definitiva, procurando testar a sua aceitabilidade e a sua adaptação aos objetivos da investigação (Ghiglione & Matalon, 1993). Desta forma, solicitamos aos inquiridos que, caso assim o entendessem, fizessem comentários acerca da formulação dos itens e/ou dessem sugestões para que se pudessemos proceder a reformulações eventualmente necessárias, reservando, para o efeito, um local próprio no enunciado do questionário que lhes foi fornecido.

De seguida, fizemos a análise estatística dos dados recolhidos, procurando avaliar cada item e delineando algumas interpretações dos resultados.

Deste pré-teste decorreu a eliminação de algumas variáveis que se revelaram menos úteis ao estudo e cujos resultados estatísticos mostraram, cumulativamente, muita indefinição, ausência de consenso e fraco grau de correlação com outras variáveis.

Procuramos, também, conversar com alguns dos inquiridos, desta fase, com o intuito de avaliar as dificuldades e dúvidas que encontraram na resposta ao questionário.

3.3. Processo de recolha de dados

Após a definição da versão final do questionário a aplicar, tratamos de obter a autorização da Direção-Geral de Educação (DGE), no âmbito da monitorização de inquéritos em meio escolar, para procedermos à realização do estudo, tal como está previsto no ponto um do Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho. Assim foi feito um pedido que foi registado na DGE, ao qual juntámos o enunciado do questionário definitivo e a respetiva nota metodológica solicitada, que incluía o problema em estudo, os objetivos e a metodologia a adotar. O pedido foi registado com o número 0441500001, tendo sido obtida a respetiva autorização para realizar o inquérito juntos de professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos de escolas públicas dos distritos de Braga, Porto, Viana do Castelo e Vila Real. A autorização emitida pela DGE, para aplicação do questionário relativo a este estudo, segue em anexo (Anexo II).

Assim, obtida a autorização, necessário iniciar o processo de amostragem (Tuckman, 2000) que incluiu a definição da população, a partir da qual se extraiu a amostra.

Por questões de conveniência, em termos de tempo, distâncias e gastos financeiros, consideramos como população, os professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico das escolas públicas dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo. Distribuímos pouco mais de 200 questionários, tendo sido devolvidos 179 devidamente preenchidos, cujos inquiridos constituíram a amostra deste estudo. Com o número de questionários distribuídos procuramos garantir um grau de devolução aceitável, sabendo que, “em termos gerais, amostras grandes garantem à partida maior generalização aos resultados, por diminuírem o erro amostral (Schutt, 1999; citado por Coutinho, 2011, p.93).

Os inquiridos foram escolhidos aleatoriamente, tendo sido feitos os contactos com as Direções das escolas/agrupamentos, a maior parte das vezes através de docentes intermediários, procurando-se, desta forma, obter uma taxa de resposta o mais elevada

possível. No entanto, foram sempre transmitidos às Direções das escolas/agrupamentos, os objetivos do estudo, a garantia, a legitimidade, os esclarecimentos, as instruções específicas, para além da cópia da autorização de implementação do inquérito por parte da DGE. Sempre que solicitado pelos órgãos diretivos, fez-se um requerimento por escrito, para a obter autorização de aplicação do questionário.

Nesta investigação procurou-se que a amostra fosse o mais representativa possível, isto é, que apresentasse características idênticas às da população.

Como referem Ghiglione e Matalon (1993, pp. 64-65), a propósito da necessidade de representatividade da amostra,

é “raro trabalhar-se com uma amostra que seja realmente representativa. (...) Colocar o problema da representatividade por si só, e querer a qualquer preço uma amostra representativa, é impor uma condição difícil de satisfazer e, muitas vezes, inútil. É necessário substituir a noção global de representatividade por uma noção mais ampla, a da adequação da amostra os objetivos estabelecidos.”

Assim, e atendendo às limitações do estudo e aos seus objetivos, podemos dizer que a amostra utilizada neste estudo foi uma *amostra de conveniência* (Hill & Hill, 2012; Pinto, 2012), por facilidade de acesso da parte do investigador, além de tratar de um método de amostragem rápido, sem grandes necessidades de recursos financeiros e fácil. A única desvantagem é o facto dos resultados e conclusões só se aplicarem à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para a população (Hill & Hill, 2012). Apesar destes constrangimentos, consideramos que a amostra deste estudo reflete os traços essenciais da população – ser professor de matemática do 2.º ou do 3.º ciclo de uma escola pública – pelo que se considera que tem um grau de representatividade equilibrado e aceitável, para o tipo de estudo que se trata.

3.3.1. Caracterização da amostra

Tal como já referimos, a amostra foi constituída por 179 indivíduos (n=179), sendo 134 do sexo feminino e 45 do sexo masculino (Tabela 1).

Sexo	N.º de inquiridos
Feminino	134
Masculino	45
Total	179

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos por sexo

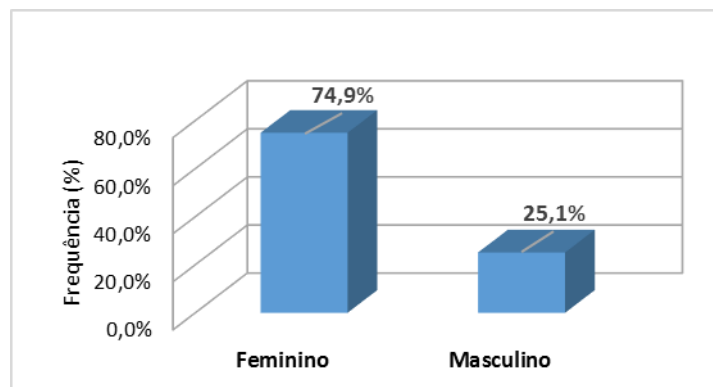


Gráfico 1 – Distribuição dos inquiridos, em percentagem, por sexo

A maior parte dos inquiridos tem entre 41 e 50 anos de idade, apresentando-se as suas idades (Tabela 2), bem como as respetivas frequências, em percentagem (Gráfico 2).

Idade (anos)	N.º de inquiridos
< 30	1
30 – 40	39
41 – 50	90
> 50	49
Total	179

Tabela 2 – Idade dos inquiridos

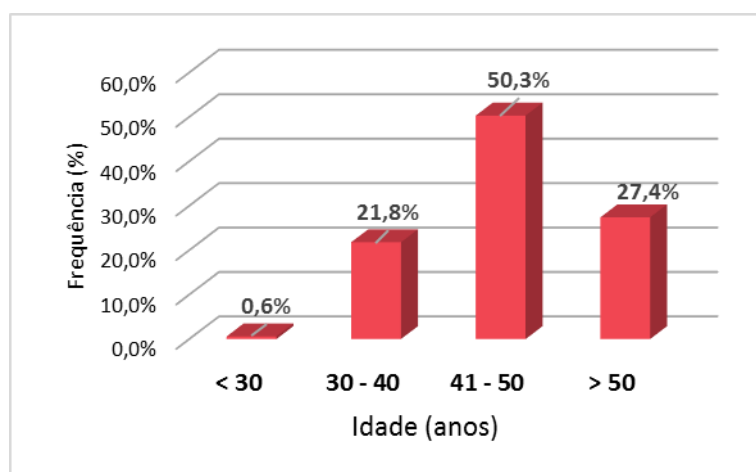


Gráfico 2 – Distribuição das idades dos inquiridos, em percentagem

Quanto ao grau académico, a licenciatura é o mais elevado, da maior parte dos inquiridos (Tabela 3) correspondendo às habilitações académicas de 76% dos inquiridos (Gráfico 3).

Habilitações Académicas	N.º de inquiridos
Bacharelato	6
Licenciatura	136
Pós-graduação	12
Mestrado	25
Doutoramento	0
Total	179

Tabela 3 – Habilitações académicas dos inquiridos

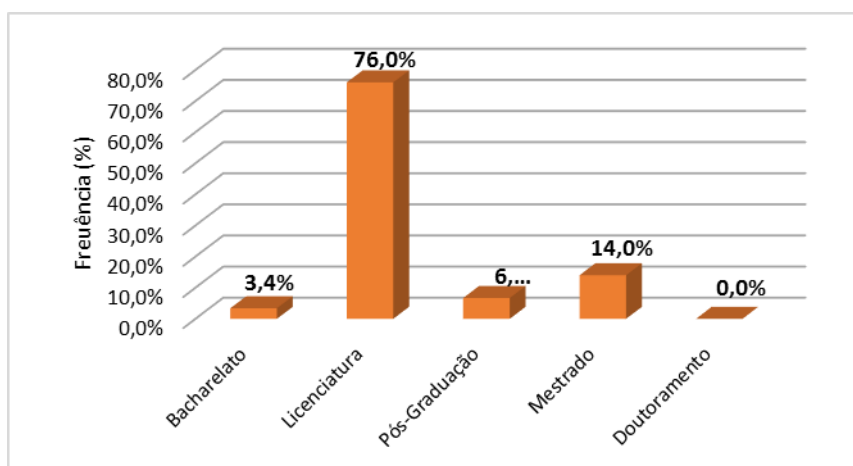


Gráfico 3 – Habilitações académicas dos inquiridos

Quanto ao grupo disciplinar, foram inquiridos 84 docentes do 2.º ciclo (grupo 230) e 95 do 3.º ciclo (grupo 500) (Tabela 4), correspondendo, respetivamente a 46,9% e 53,1% (Gráfico 4).

Grupo Disciplinar	N.º de inquiridos
230 (2.º ciclo)	84
500 (3.º ciclo)	95
Total	179

Tabela 4 – Distribuição dos inquiridos por grupo disciplinar

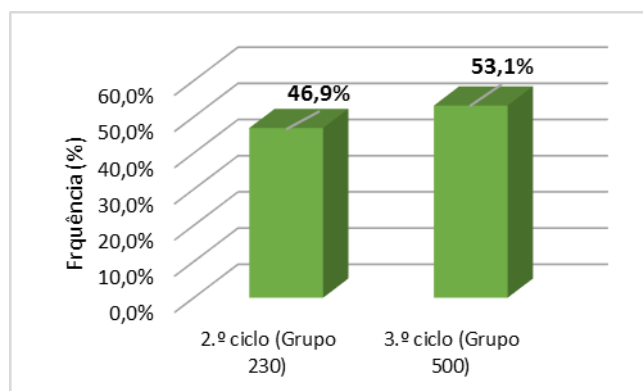


Gráfico 4 – Grupo disciplinar dos inquiridos

No que à situação profissional diz respeito, a grande maioria dos inquiridos pertence ao quadro do agrupamento ou de escola (Tabela 5), estando 83,2% nessa situação, 10,6% no quadro de zona pedagógica e 6,1% contratados (Gráfico 5).

Situação profissional	N.º de inquiridos
Q. E./A.	149
Q.Z.P.	19
Contratado	11
Total	179

Tabela 5 – Situação profissional dos inquiridos

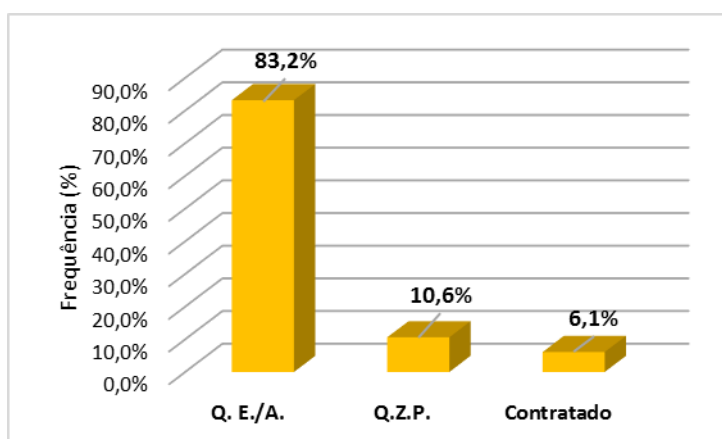


Gráfico 5 – Situação profissional dos inquiridos

Relativamente ao tempo de serviço, todos os inquiridos têm, pelo menos, sete anos de serviço, sendo que a maior parte tem entre 13 e 24 anos de experiência profissional (Tabela 6), correspondendo a uma percentagem total de 65,4% (Gráfico 6).

Tempo de serviço docente (em anos)	N.º de inquiridos
0 - 6	0
7 - 12	7
13 - 18	58
19 - 24	59
25 - 30	28
> 30	27
Total	179

Tabela 6 – Tempo de serviço dos inquiridos

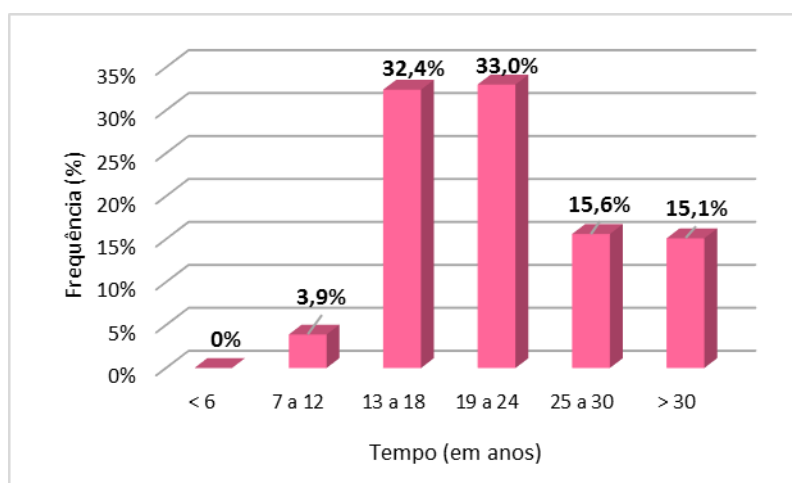


Gráfico 6 – Distribuição do tempo de serviço dos inquiridos

4. Técnicas de análise de dados

4.1. Análise estatística

“No momento da interpretação, dispomos de uma coleção de discursos individuais, a partir dos quais é necessário construir um único discurso” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.3).

Após a recolha dos dados, tal como advoga Coutinho (2011), pretendemos organizar e descrever os resultados de forma clara quer à comunidade científica, quer ao público em geral, identificar o que é típico e atípico e evidenciar diferenças, relações e/ou padrões.

Para De Ketele e Rogiers (1993), o tratamento dos resultados obtidos deve ser, também, pertinente, válido e fiável. Pertinente significa, neste caso, ter a certeza de que não nos enganamos no tipo de tratamento a efetuar, tendo em conta os seus objetivos; válido pois deve assegurar-nos de que o tratamento que efetuamos é efetivamente aquele que pretendemos; fiável, exprime, neste caso, que deve permitir redigir conclusões com bases sólidas.

Numa primeira fase da análise utilizamos as estatísticas descritivas que têm como função obter uma primeira leitura dos dados capaz de dar uma ideia da dispersão, forma, estrutura da distribuição (Coutinho, 2011).

Como referem De Ketele e Rogiers (1993), os métodos de recolha de informação condicionam, posteriormente, as estratégias do respetivo tratamento. Outra condicionante é o tipo de variáveis em estudo. Para estes autores uma variável é uma “quantidade ou qualidade suscetível de flutuação, isto é, suscetível de tomar diferentes valores chamados modalidades” (*Ibidem*, p.93).

Em termos metodológicos temos, neste estudo, variáveis independentes (sexo; idade; grupo disciplinar; habilitações académicas; tempo de serviço; situação profissional) e variáveis dependentes (itens: 1 a 71).

Do ponto de vista matemático ou de medição, temos variáveis qualitativas (sexo; grupo disciplinar; habilitações académicas; situação profissional) e quantitativas (idade; tempo de serviço). No caso das variáveis dependentes (itens: 1 a 71), apesar de serem medidas numa escala de *Likert*, mensurando, por isso, construtos contínuos, podem, de acordo com Coutinho (2011) ser transformadas em variáveis quantitativas discretas, pois a escala permite apenas valores de 1 a 5, associados à variável. Sendo consideradas como variáveis discretas, são passíveis de serem medidas com maior precisão, sendo este um procedimento aceite de forma generalizada.

Neste estudo, a escolha das medidas estatísticas a calcular prendeu-se ainda com a escala de medida de variáveis. Assim consideramos *variáveis nominais*, as variáveis “sexo”, “grupo disciplinar” e “situação profissional”, por serem variáveis puramente qualitativas (Martins, 2011); *variáveis ordinais*, as variáveis “idade”, “habilitações académicas” e “tempo de serviço”, por ser “possível ordenar, de forma crescente ou decrescente, as suas diversas categorias” (*Ibidem*, p.17) e *variáveis intervalares*, as variáveis dependentes (itens 1 a 71). Neste tipo de variável, de escala intervalar, “as diferenças entre valores numéricos adjacentes

na escala indicam diferenças iguais na quantidade da escala medida (Hill & Hill, 2012, p.112), indicando a posição dos inquiridos e quanto se distanciam entre si em relação a um determinada fenómeno (Coutinho, 2011).

Moreira (2006, p.50) chama a atenção para o facto de “a classificação de uma dada variável num dado nível de medida nem sempre é clara nem está isenta de controvérsia. Estes casos são particularmente frequentes na discussão entre os níveis ordinal e intervalar.” Enquanto uns autores, a propósito de escalas de avaliação de tipo *Likert*, advogando que os intervalos entre o “Discordo totalmente” e o “Discordo” e entre o “Concordo” e o “Concordo totalmente” podem não ser igualmente espaçados, consideram as variáveis em questão como variáveis ordinais, Moreira (2006, p.50) afirma que há outros autores, entre os quais ele próprio, que defendem que “as diferenças entre os intervalos não deverão, na generalidade dos casos, ser muito grandes, pelo que a distorção produzida pelo facto de se pressupor que eles são iguais acabará por se revelar menor”, devendo optar-se, neste caso, por considerar as variáveis medidas pela escala de *Likert*, como variáveis intervalares, por assim permitirem a utilização de técnicas estatísticas tais como o cálculo da média aritmética e coeficientes de correlação.

Para as variáveis independentes, que caracterizam a amostra, escolhemos apresentar os dados em tabelas de frequência e gráficos de barras, que já apresentamos no ponto 3.3.1 deste capítulo. Para isso foi necessário, em primeiro lugar, codificá-las, utilizando um código numérico, isto é, atribui-se um número a cada resposta possível a cada item, como por exemplo, para a variável sexo: feminino = 1 e masculino = 2. “Este número é como que um outro nome que se atribui ao dado, mas é mais reduzido e, por conseguinte, mais fácil de registar, de tratar e de recuperar” (Tuckman, 2000, p.381).

Para as variáveis de tipo intervalar, após leitura atenta de literatura relativa ao assunto e seguindo a orientação de autores como Coutinho (2011) e Tuckman (2000), escolhemos, para as respostas a cada item do questionário, determinar as frequências relativas, em percentagem, de cada nível de concordância com a afirmação do item; a média aritmética (\bar{x}) das pontuações das respostas a cada questão; o desvio-padrão, como medida de variabilidade associada à média, para aferir a dispersão dos dados (Ghiglione & Matalon, 1993).

A descrição dos resultados obtidos é feita pelas subcategorias que compõem as duas grandes categorias pelas quais se dividem as questões do inquérito, procurando, assim, como

refere Black (1999, citado por Coutinho, 2011, p.131), “transformar os dados em informação”.

Em cada tabela, optamos por apresentar os itens por ordem decrescente dos valores da média aritmética, que mede o grau de concordância dos inquiridos com as afirmações de cada questão, de acordo com a interpretação apresentada no Quadro 4.

Valor da Média	Grau de concordância
1,00 a 2,75	Discordância
2,76 a 3,25	Indefinição avaliativa
3,26 a 5,00	Discordância

Quadro 4 – Critérios de interpretação do grau de concordância

Ainda, em cada uma das tabelas, é indicado o desvio-padrão, que mede o grau de dispersão dos dados de cada item, relativamente à média. Em termos práticos, o desvio-padrão mede o grau de consenso das respostas dadas pelos professores inquiridos, para cada item, de acordo com a seguinte interpretação:

Valor do Desvio-Padrão	Grau de consenso
0 – 0,40	Alto consenso
0,41 – 0,70	Consenso alto/moderado
0,71 – 1,00	Consenso moderado/ baixo
> 1,00	Baixo consenso

Quadro 5 – Critérios de interpretação do grau de consenso

Para facilitar a leitura dos valores numéricos obtidos, quando o grau de concordância não é consensual, optámos por realçar o valor do desvio-padrão.

A numeração dos itens, apresentada nas tabelas, corresponde à numeração de cada um deles no questionário.

Dada a natureza deste estudo, as medidas estatísticas que escolhemos, têm como função, não tanto a extrapolação de resultados para o universo dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos, porque não temos como objetivo inferir resultados para a população, a

partir da amostra, mas circunscrevem-se, sobretudo, a um melhor conhecimento da amostra. Aliás, Ghiglione e Matalon (1993, p.328) referem que é pouco habitual, no âmbito das Ciências Sociais, haver condições de “especificar suficientemente uma hipótese para fazer predições sobre a forma que a relação deveria tomar”. Nestes casos, Barbetta (2002, p.261) defende que se torna “mais interessante estudar o nível de associação descrito pela própria amostra”.

Para medir o grau de correlação/associação entre duas variáveis dependentes, do tipo intervalar, calculamos o coeficiente de correlação de Pearson r (Moreira, 2006) e o coeficiente de determinação r^2_{xy} (Coutinho, 2011).

Hill e Hill (2012, p.202) referem que “um coeficiente de correlação é uma *estatística descritiva* que indica a natureza da relação entre duas variáveis.” No caso do coeficiente de correlação de Pearson, o valor deve estar entre -1 e +1. O sinal positivo ou negativo indica o sentido da relação e o valor absoluto indica a intensidade dessa relação.

Para a interpretação do coeficiente de correlação de Pearson, Cohen, Manion e Morrison (2000) advogam que devemos recorrer a três aspetos: o valor numérico do coeficiente; a significância estatística da correlação e o valor do coeficiente de determinação r^2_{xy} , que é o quadrado do coeficiente de correlação de Pearson.

São consideradas fracas as relações próximas de zero, e fortes, as relações próximas de um, em valor absoluto, mas para interpretar os valores intermédios é necessário recorrer à significância estatística da correlação. A questão que se coloca é: “quão forte é que deve ser considerada uma correlação para podermos aceitá-la como válida, ou seja, como sendo estatisticamente significativa?” (Coutinho, 2011, p.152).

O nível de significância estatística depende da dimensão da amostra, que quanto maior for, menor é o valor numérico necessário do coeficiente para que a correlação seja significativa. Porém esta significância estatística é frequentemente traduzida por um valor numérico, sendo habitualmente considerado aceitável, em investigação em ciências sociais e humanas, níveis de significância inferiores a 0,05 ($p < 0,05$). É, segundo Tuckman (2000, p.370), “um nível absolutamente arbitrário que muitos investigadores consideram como ponto de decisão para aceitar uma conclusão confiável, ou para rejeitá-la por ser altamente improvável que venha a ocorrer com esse nível de confiança.” Este nível de significância dos coeficientes de correlação é diretamente calculado pelo programa SPSS.

Quanto ao coeficiente de determinação (valor do coeficiente de correlação ao quadrado), este indica a proporção *partilhada* ou *explicada* da variância dos valores de uma variável pela variância dos valores da outra variável (Hill & Hill, 2012), ou seja, “indica-nos a proporção de variância comum às duas variáveis” (Coutinho, 2011, p.153).

Para facilitar a interpretação dos coeficientes de correlação obtidos, Borg (1963; citado por Coutinho, 2011) apresentou uma proposta que refere valores aproximados para avaliar a magnitude de coeficientes de correlação em amostras de 100 ou mais indivíduos (Quadro 6).

Valor absoluto do coeficiente de correlação	Interpretação
0,20 – 0,35	Relações muito débeis entre variáveis, mesmo que possam ser estatisticamente significativas
0,35 – 0,65	Neste nível, as correlações têm já significância estatística para o nível $<0,1$, contudo, usadas isoladamente, são de muito pouca utilidade para previsão individualizada.
0,65 – 0,85	A partir deste nível é possível fazer previsão para grupos, com alguma certeza.
$> 0,85$	Relações muito fortes entre variáveis.

Quadro 6 – Proposta de interpretação de coeficientes de correlação

De um modo geral, o grau de relação entre variáveis é considerado forte para coeficientes de correlação iguais ou superiores a 0,7.

Calculamos ainda coeficiente de contingência, para medir o grau de associação entre a variável nominal “Grupo disciplinar” e cada uma das variáveis intervalares, que, neste caso, foram tratadas como variáveis nominais, tal como sugere Moreira (2006), vendo cada resposta possível (de 1 a 5), em cada item, uma “etiqueta”, em vez de um valor numérico. Este procedimento é também referido por Martins (2011, p.19): “a partir de uma variável intervalar é sempre possível chegarmos a uma variável ordinal ou mesmo nominal, a partir da recodificação da variável original.” Enfatizamos que estas medidas são apenas descritivas, referindo-se, apenas aos dados observados.

Para ilustrar a relação entre duas variáveis, utilizamos ainda as tabelas de contingência que não são mais do que tabelas de frequência que permitem verificar se a distribuição de uma das variáveis está relacionada com a distribuição da outra (Coutinho, 2011).

5. Questões éticas de investigação

De acordo com Lima (2006, p.127), “a pesquisa ocupa um lugar cada vez mais importante na nossa sociedade” e, na globalidade das áreas científicas,

“a crença no poder e na importância da atividade investigativa para o desenvolvimento individual e social ajudou a conferir à função de cientista um estatuto quase intocável: o de alguém que persegue o saber de uma forma desinteressada e altruísta, para o bem de todos.”

Contudo, para o mesmo autor, mesmo com boa intenção, é fácil um investigador deixar para um plano secundário, os interesses e direitos dos participantes num projeto de investigação.

Para Tuckman (2000, p.20), em educação, o investigador deve partir do pressuposto que a atividade de pesquisa deve “constituir um potencial de ajuda para as pessoas melhorarem a sua vida e, por conseguinte, deve fazer parte integrante do empenhamento humano.” Assim, uma vez que a investigação pretende ter o “mérito de aumentar o conhecimento e contribuir para o melhoramento humano” (*Ibidem*, p.20), o investigador deve questionar-se sobre as considerações éticas que “deve ter em conta, ao definir o plano de investigação, de modo a não atentar contra os direitos humanos”.

Como advoga Lima (2006, p.139),

estas “questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados”.

Deste modo, existem, frequentemente, estruturas formais que regulam as atividades de pesquisa (*Ibidem*) quer estabelecendo antecipadamente certas regras às quais os investigadores devem ajustar-se, antes de iniciarem os seus trabalhos, quer analisando as práticas desenvolvidas pelo investigador, para determinar se estiveram conformes com os padrões adequados, do ponto de vista profissional e legal. No caso português, tal como já referimos no ponto 3.3 deste capítulo, o Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho define, no seu ponto um, que, com o objetivo quer de aferir sobre a qualidade dos instrumentos de recolha de informação, quer de averiguar os procedimentos do processo de investigação, “toda a recolha e tratamento de dados, aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, deve ser sempre previamente autorizado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)”, atual DGE.

Assim, para cumprirmos o estipulado, submetemos o questionário final que construímos para este estudo, bem como a respetiva nota metodológica exigida pela DGE, à aprovação por este organismo, que, após análise, considerou estarmos a cumprir os requisitos devidos.

No que se refere aos direitos dos participantes, num projeto de investigação, Tuckman (2000) enumera os seguintes direitos:

- O direito à privacidade e à não-participação – para salvaguardar a privacidade dos participantes, o investigador deve: evitar colocar questões desnecessárias; evitar referenciar respostas individuais dos itens considerados; adquirir o consentimento direto dos participantes adultos.
- O direito a permanecer no anonimato – dados de identificação pessoal dos participantes não devem ficar acessíveis ao público através dos documentos resultantes destas investigações.
- O direito à confidencialidade – Para garantir a confidencialidade, o investigador deverá acordar com os participantes, o acesso de terceiros aos dados recolhidos.
- O direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador – o investigador deve ser sensível à dignidade humana e assegurar aos participantes que nunca serão prejudicados por terem participado.

Contudo, para Lima (2006), o princípio primordial para que um estudo seja eticamente aceitável é o consentimento informado dos participantes, que consiste em serem esclarecidos quanto à natureza e aos objetivos da pesquisa, de eventuais riscos e benefícios, e de anuírem em participar sem imposição.

No caso do questionário que construímos para a recolha de dados, incluímos no início do seu enunciado, a identificação e contacto da investigadora, uma breve apresentação do estudo que pretendíamos levar a cabo e a sua contextualização num projeto mais amplo sobre avaliação externa de escolas, garantindo ainda que todos os dados recolhidos seriam apenas utilizados no âmbito deste estudo, sendo as respostas dos inquiridos anónimas e confidenciais.

O contacto com as escolas, como já referimos anteriormente no ponto 3.3 deste capítulo, foi efetuado diretamente com a Direção das escolas/agrupamentos ou através de algum docente que efetuou o papel de intermediário. Em qualquer caso, procuramos deixar claro que a participação dos professores teria sempre um carácter voluntário, pelo que apenas colaborariam na investigação, se assim o entendessem.

Porém, a ética na conduta de um trabalho de investigação não pode ser exclusiva das relações com os participantes: existe uma responsabilidade ética do investigador para com os outros públicos, que exige que o percurso da investigação obedeça a uma metodologia adequada e eticamente correta (Lima, 2006). Os investigadores têm a obrigação moral de agirem de forma responsável também com “os que leem, reinterpretam e tomam a sério” as alegações que os investigadores fazem (Doucet & Mauthner, 2002, p.125; citado por Lima, 2006, p.155). Deste modo, procuramos, na redação deste trabalho, ser o mais cuidadosos possível, em todas as partes que o compõem, procurando sempre interpretar e transmitir fielmente aquilo que, ao longo da investigação, foi sendo apurado.

Capítulo IV – Descrição e Análise dos Resultados

Introdução

Apresentamos, neste capítulo, os resultados do inquérito por questionário, obtidos a partir de uma amostra de 179 professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos, já caracterizada no capítulo III desta dissertação, cujo tratamento estatístico foi realizado através dos programas SPSS e Excel.

De seguida, fazemos a análise crítica dos resultados, tendo em conta o quadro teórico apresentado no capítulo II, bem como os resultados obtidos nos estudos analisados no capítulo I desta dissertação.

1. Descrição dos resultados

1.1. Frequências, média e desvio-padrão

1.1.1. Resultados relativos à categoria A – Avaliação Externa de Escolas

Subcategoria A1 – Perspetivas dos docentes sobre a avaliação externa de escolas

Nesta subcategoria, os itens dizem respeito às opiniões dos docentes sobre o modelo de avaliação externa de escolas e ao alcance dos seus objetivos, em termos de resultados sociais e académicos.

Da leitura dos resultados obtidos (Tabela 7), atendendo quer à percentagem total de respostas concordantes (4 – concordo; 5 – concordo totalmente), quer ao valor da média aritmética das respostas dadas em cada item, conclui-se que 67,1% dos inquiridos concordam que a avaliação externa de escolas tem contribuído para o aumento da preocupação dos professores com os resultados escolares ($\bar{x} = 3,53$; $D.P. = 0,962$) e 60,3% concordam que a avaliação externa de escolas tem potenciado a valorização dos *rankings* de escolas a nível nacional ($\bar{x} = 3,46$; $D.P. = 1,018$), não sendo, contudo, questões que reúnam um grande consenso por parte dos participantes, tendo em conta o elevado valor do desvio-padrão.

Pelo contrário, verifica-se a discordância da maior parte dos inquiridos relativamente ao contributo da avaliação externa de escolas para a formação pessoal, social e cívica dos alunos, pois 54,7% dos participantes são da opinião que a avaliação externa de escolas não

fomenta o desenvolvimento de atividades que promovem o seu desenvolvimento pessoal e social ($\bar{x} = 2,56$; $D.P. = 0,918$) e 64,8% discordam que a avaliação externa de escolas favoreça o cumprimento de regras por parte dos alunos ($\bar{x} = 2,40$; $D.P. = 0,945$), que é um dos resultados sociais que se pretende alcançar, de acordo com o atual *Quadro de Referência para a Avaliação Externa de Escolas*.

Item	Respostas (%)					Média \bar{x}	Desvio- padrão
	1	2	3	4	5		
20. A avaliação externa de escolas tem contribuído para o aumento da preocupação dos professores com os resultados escolares.	2.8	16.9	13.4	58.7	8.4	3.53	0.962
21. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a valorização dos <i>rankings</i> de escolas a nível nacional.	3.4	18.4	17.9	49.7	10.6	3.46	1.018
16. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a regulação da educação, fornecendo informação relevante aos responsáveis pela administração escolar.	3.9	16.2	35.8	40.2	3.9	3.24	0.908
23. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a implementação de ações de melhoria, na minha escola, decorrentes da análise de resultados de autoavaliação.	4.5	19.6	24.6	50.8	0.6	3.23	0.925
13. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a regulação da educação, fornecendo informação relevante aos responsáveis pelas políticas educativas.	3.9	21.8	30.2	43.0	1.1	3.16	0.911
27. A avaliação externa de escolas tem conduzido à promoção de iniciativas, por parte da escola, que contribuem para o desenvolvimento da comunidade envolvente.	6.7	28.5	29.1	34.6	1.1	2.95	0.973
1. A avaliação externa de escolas tem vindo a promover a qualidade das aprendizagens dos alunos.	10.6	29.6	27.9	30.7	1.1	2.82	1.023
9. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a evolução positiva dos resultados académicos externos, na minha escola.	6.1	35.8	33.0	24.6	0.6	2.78	0.909
8. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a evolução positiva dos resultados académicos internos, na minha escola.	6.7	38.5	27.9	26.8	0.0	2.75	0.929
26. A avaliação externa de escolas tem contribuído para o desenvolvimento de atividades que promovem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	8.9	45.8	25.7	19.0	0.6	2.56	0.918
30. A avaliação externa de escolas tem promovido o cumprimento de regras por parte dos alunos.	13.4	51.4	17.3	17.3	0.6	2.40	0.945


 Concordância
  Indefinição avaliativa
  Discordância
  Ausência de consenso

Tabela 7 – Resultados relativos aos itens da subcategoria A1

No que se refere às restantes questões que compõem esta subcategoria, verifica-se uma indefinição avaliativa, atendendo à distribuição de respostas dadas em cada um destes itens e ao respetivo valor da média aritmética das repostas dadas.

Assim, fica indefinida a opinião dos docentes inquiridos quanto ao contributo da avaliação externa de escolas para a regulação da educação, através do fornecimento de informação relevante quer aos responsáveis pela administração escolar ($\bar{x} = 3,24$; $D.P. = 0,908$), quer aos responsáveis pelas políticas educativas ($\bar{x} = 3,16$; $D.P. = 0,911$).

Do mesmo modo, constata-se a existência de uma indefinição dos participantes no estudo quanto ao contributo da avaliação externa de escolas para a implementação de ações de melhoria, na escola onde lecionam, decorrentes da análise de resultados de autoavaliação ($\bar{x} = 3,23$; $D.P. = 0,925$), embora, neste item, a percentagem de respostas concordantes seja de 51,4%.

Também não ficou patente se da avaliação externa de escolas decorre a promoção de iniciativas, por parte das escolas dos docentes inquiridos, que contribuam para o desenvolvimento da comunidade envolvente ($\bar{x} = 2,95$; $D.P. = 0,973$).

Dado o elevado valor do desvio-padrão das respostas dadas, conclui-se a ausência de consenso por parte dos inquiridos quanto à melhoria da qualidade das aprendizagens, como efeito da avaliação externa de escolas, verificando-se também uma indefinição quanto à opinião dos mesmos sobre o assunto ($\bar{x} = 2,82$; $D.P. = 1,023$).

No que se refere ao contributo da avaliação externa de escolas para a evolução positiva dos resultados académicos dos alunos, as opiniões dos docentes inquiridos dividem-se quer se fale de resultados internos ($\bar{x} = 2,75$; $D.P. = 0,929$), quer de resultados externos ($\bar{x} = 2,78$; $D.P. = 0,909$).

Subcategoria A2 – Efeitos curriculares da avaliação externa de escolas

Os itens desta subcategoria dizem respeito às práticas curriculares, decorrentes da avaliação externa de escolas (no contexto do departamento/grupo disciplinar), isto é, referem-se à colaboração entre docentes, articulação e sequencialidade curricular, decisões partilhadas

e concertadas ao nível da planificação, avaliação, metodologia e escolha de materiais/recursos a utilizar na sala de aula.

Quanto aos efeitos curriculares da avaliação externa de escolas, não se verificou a concordância dos inquiridos em nenhum dos itens que constituem esta subcategoria (Tabela 8).

De acordo com os dados obtidos, verifica-se a discordância dos inquiridos em três itens desta subcategoria, corroborada quer pela percentagem total de respostas “1 – Discordo totalmente” e “2 – Discordo”, quer pelo respetivo valor da média aritmética. As opiniões recolhidas, em cada um destes itens, também não são consensuais, o que se constata pelos valores do desvio-padrão, que, embora sendo inferiores a um, são muito próximos deste valor. Assim, 50,3% dos professores discordam que a avaliação externa de escolas tenha vindo a fomentar a articulação curricular entre os diferentes departamentos curriculares da sua escola/agrupamento ($\bar{x} = 2,69$; $D.P. = 0,978$).

Item	Respostas (%)					Média	Desvio-padrão
	1	2	3	4	5		
19. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a valorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa.	4.5	31.8	23.5	37.4	2.8	3.02	0.994
15. A avaliação externa de escolas tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes.	5.0	35.2	20.1	39.1	0.6	2.95	0.985
24. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a promoção da articulação entre as atividades de ensino e de avaliação.	4.5	31.8	30.2	32.4	1.1	2.94	0.931
10. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a existência da articulação curricular entre professores do 2.º ciclo e professores do 3.º ciclo.	8.4	36.3	17.9	36.3	1.1	2.85	1.045
7. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a existência da articulação curricular entre as diversas áreas disciplinares que compõem o meu departamento curricular.	7.3	39.7	22.3	26.8	0.6	2.73	0.941
29. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a planificação de atividades que promovam a contextualização do currículo em termos de abertura ao meio	4.5	44.7	26.3	23.5	1.1	2.72	0.912
2. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a existência da articulação curricular entre os diferentes departamentos curriculares.	8.4	41.9	22.3	26.8	0.6	2.69	0.978



Concordância



Indefinição avaliativa



Discordância



Ausência de consenso

Tabela 8 – Resultados relativos aos itens da subcategoria A2

Constata-se, também, que 49,2% dos inquiridos discordam que a avaliação externa de escolas tem vindo a contribuir para a planificação de atividades que promovem a contextualização do currículo, em termos de abertura ao meio envolvente ($\bar{x} = 2,72$; $D.P. = 0,912$).

No que diz respeito aos efeitos positivos da avaliação externa de escolas, na articulação curricular entre as diversas áreas que compõem o departamento curricular a que pertencem os inquiridos, 47% das respostas situam-se na zona de discordância ($\bar{x} = 2,73$; $D.P. = 0,941$).

Constata-se a existência de uma indefinição avaliativa no que se refere aos efeitos da avaliação externa de escolas na valorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa ($\bar{x} = 3,16$; $D.P. = 0,911$), no trabalho colaborativo entre docentes ($\bar{x} = 3,16$; $D.P. = 0,911$), na articulação entre atividades de ensino e avaliação ($\bar{x} = 3,16$; $D.P. = 0,911$), bem como na articulação vertical entre professores de matemática do 2.º ciclo e professores de matemática do 3.º ciclo ($\bar{x} = 3,16$; $D.P. = 0,911$), verificando-se, contudo, uma ausência de consenso no que diz respeito a esta última questão, visível pelo elevado valor do desvio-padrão. Todas as outras questões, onde é patente a indefinição avaliativa, reúnem um grau de consenso baixo, uma vez que, tendo o respetivo desvio-padrão um valor inferior a um, apresenta também, em cada caso, valores muito próximos da unidade.

Subcategoria A3 – Efeitos pedagógicos da avaliação externa de escolas

Os itens desta subcategoria dizem respeito às práticas pedagógicas (no contexto da sala de aula), nomeadamente, à concretização de projetos e atividades, metodologia, adequação de ensino e da aprendizagem, modalidades e práticas de avaliação das aprendizagens, bem como à relação pedagógica dos docentes com os alunos.

Mais uma vez, não se verificou a concordância dos inquiridos em nenhum dos itens que constituem esta subcategoria.

Contudo, apenas em duas das sete questões desta subcategoria se verificou a existência de uma indefinição avaliativa, sobretudo dada a divergência de respostas que oscilam, com maioria relativa, entre o “2 - discordo” e o “4 - concordo” (Tabela 9). Esta indefinição constatou-se no que se refere ao favorecimento, por parte da avaliação externa de escolas, de

práticas de avaliação centradas nos testes ($\bar{x} = 2,92$; $D.P. = 1,010$) e à promoção de práticas de ensino caracterizadas por uma maior exigência ao nível do domínio de conhecimentos, por parte dos alunos ($\bar{x} = 2,80$; $D.P. = 0,966$). Verifica-se, ainda, uma ausência de consenso quanto à primeira questão mencionada, corroborada pelo valor do desvio-padrão superior a um e um grau de consenso baixo, no que se refere à segunda questão, dado que o valor do desvio-padrão, sendo inferior a um, lhe está muito próximo.

Item	Respostas (%)					Média	Desvio-padrão
	1	2	3	4	5		
18. A avaliação externa de escolas tem favorecido práticas de avaliação centradas nos testes.	4.5	38.5	21.2	32.4	3.4	2.92	1.010
11. A avaliação externa de escolas tem promovido práticas de ensino caracterizadas por uma maior exigência ao nível do domínio de conhecimentos por parte dos alunos.	6.1	39.1	23.5	30.7	0.6	2.80	0.966
28. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a utilização de metodologias ativas/experimentais no ensino e nas aprendizagens.	8.4	43.6	24.6	23.5	0.0	2.63	0.935
14. A avaliação externa de escolas tem promovido o desenvolvimento de ações, na sala de aula, que incentivam os alunos à melhoria do seu desempenho escolar.	8.4	50.3	17.3	22.3	1.7	2.59	0.981
25. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a utilização de recursos diversificados na lecionação das aulas.	7.3	50.8	19.0	21.2	1.7	2.59	0.958
6. A avaliação externa de escolas tem favorecido a adequação das respostas educativas aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.	14.0	49.7	17.9	17.9	0.6	2.41	0.958
3. A avaliação externa de escolas tem favorecido a adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos.	13.4	49.7	19.6	16.8	0.6	2.41	0.940

☐ Concordância
 ☐ Indefinição avaliativa
 ☐ Discordância
 ☐ Ausência de consenso

Tabela 9 – Resultados relativos aos itens da subcategoria A3

Nos restantes itens relativos aos efeitos pedagógicos da avaliação externa de escolas, verificou-se uma discordância maioritária corroborada pela percentagem total de respostas “1 – Discordo totalmente” e “2 – Discordo”, e pela média aritmética das respostas dadas a cada item. O desvio-padrão, em cada caso, continua a ser, apesar de próximo, inferior a um, verificando-se, assim, um baixo grau de consenso entre as opiniões dos inquiridos.

Deste modo, averiguou-se que 52% dos inquiridos discordam que a avaliação externa de escolas contribua para a utilização de metodologias ativas/experimentais no ensino e nas aprendizagens ($\bar{x} = 2,63$; $D.P. = 0,935$); 58,1% discordam do contributo da avaliação externa de escolas para a utilização de recursos diversificados na leção das aulas ($\bar{x} = 2,59$; $D.P. = 0,958$); 58,7% são da opinião que a avaliação externa de escolas não tem promovido o desenvolvimento de ações, na sala de aula, que constituam um incentivo para os alunos para a melhoria do seu desempenho escolar ($\bar{x} = 2,59$; $D.P. = 0,981$); 63,1% discordam que a avaliação externa de escolas tem vindo a favorecer a adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos ($\bar{x} = 2,41$; $D.P. = 0,940$) e 63,7% dos inquiridos são da opinião que a avaliação externa de escolas não tem promovido a adequação de respostas educativas aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ($\bar{x} = 2,41$; $D.P. = 0,958$).

Subcategoria A4 – Efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento pessoal e profissional

Os itens dizem respeito às perspetivas dos docentes sobre a relação entre avaliação externa de escolas e desenvolvimento profissional docente.

Item	Respostas (%)					Média	Desvio-padrão
	1	2	3	4	5		
12. A AEE tem contribuído para a existência de uma relação direta entre desenvolvimento profissional docente e melhoria dos resultados dos alunos.	6.7	44.1	25.7	23.5	0.0	2.66	0.912
5. A AEE tem contribuído para a definição de um padrão de desenvolvimento profissional docente.	9.5	39.7	28.5	21.2	1.1	2.65	0.956
22. O modelo de AEE contribui para que os docentes valorizem o seu desenvolvimento profissional.	10.1	41.3	23.5	24.6	0.6	2.64	0.980
4. A AEE tem contribuído para a valorização do desenvolvimento profissional docente.	10.6	46.9	17.9	22.9	1.7	2.58	1.010
27. O modelo de AEE favorece a realização de atividades de desenvolvimento profissional docente nas escolas.	7.3	48.0	27.9	16.2	0.6	2.55	0.869

 Concordância
  Indefinição avaliativa
  Discordância
  Ausência de consenso

Tabela 10 – Resultados relativos aos itens da subcategoria A4

Relativamente aos efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, de um modo geral, constatou-se a discordância da maioria dos inquiridos relativamente a todas as afirmações propostas no questionário, respeitantes a esta matéria, tendo em conta quer a percentagem de respostas “1 – Discordo totalmente” e “2 – Discordo”, quer o valor da média aritmética, para cada item desta subcategoria (Tabela 10). Mais uma vez, os valores do desvio-padrão são elevados, pelo que se constata um grau de consenso moderado/baixo entre as opiniões dos professores inquiridos.

Assim, verifica-se a discordância de 49,2% dos inquiridos no que se refere ao contributo da avaliação externa de escolas para a definição de um padrão de desenvolvimento profissional docente ($\bar{x} = 2,65$; $D.P. = 0,956$).

De igual modo, 50,8% dos professores que responderam ao questionário consideram que a avaliação externa de escolas não tem contribuído para a existência de uma relação direta entre desenvolvimento profissional docente e melhoria dos resultados dos alunos ($\bar{x} = 2,66$; $D.P. = 0,912$).

Uma percentagem de 51,4% dos inquiridos discordam que o atual modelo de avaliação externa de escolas contribua para que os docentes valorizem o seu desenvolvimento como profissionais ($\bar{x} = 2,64$; $D.P. = 0,980$).

A percentagem de respostas discordantes aumenta para 55,3% quando se fala do favorecimento da realização, pelo atual modelo de avaliação externa, de atividades de desenvolvimento profissional docente nas escolas ($\bar{x} = 2,55$; $D.P. = 0,869$).

Por fim, 57,5% dos inquiridos demonstram a sua discordância quanto ao contributo da avaliação externa de escolas para a valorização do desenvolvimento profissional docente ($\bar{x} = 2,58$; $D.P. = 1,010$), verificando-se, neste assunto, uma ausência de consenso entre os inquiridos, corroborada pelo valor superior a um do desvio-padrão.

Ainda no que se refere aos resultados obtidos para esta subcategoria, salientamos que, exceto no caso do item número quatro, em todas as outras se verificou que cerca de um quarto dos inquiridos não tem qualquer opinião formada acerca dos efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, tendo em conta a percentagem de respostas “3 – Sem opinião”.

1.1.2. Resultados relativos à categoria B – Avaliação Externa das Aprendizagens

Subcategoria B1 – Perspetivas dos docentes sobre a Avaliação Externa das Aprendizagens

Os itens desta subcategoria dizem respeito às opiniões dos docentes de matemática do 2.º e do 3.º ciclos inquiridos, sobre as atuais formas de avaliação externa das aprendizagens (testes internacionais e realização das provas finais de ciclo), bem como sobre os seus efeitos nos alunos (qualidade das aprendizagens, reconhecimento da importância do estudo da matemática e relação pedagógica com o professor desta disciplina).

Analisando os resultados relativos às perspetivas dos docentes sobre a avaliação das aprendizagens (Tabela 11), verificou-se a concordância dos inquiridos em cinco itens desta subcategoria, comprovada pela percentagem total de respostas “4 – Concordo” e “5 – Concordo totalmente”, e pela média aritmética das respostas dadas a cada item. Quanto ao grau de consenso entre os inquiridos, este continua a situar-se na zona de consenso baixo/moderado, como se pode verificar pelos valores do desvio-padrão.

Assim, 81% dos inquiridos concordam com a realização de provas nacionais, na disciplina de matemática, no final de cada ciclo do ensino básico ($\bar{x} = 3,99$; $D.P. = 0,828$).

No que se refere à avaliação interna das aprendizagens em matemática, 74,3% dos inquiridos consideram que os resultados dos testes sumativos devem ser a componente com maior influência na avaliação dos alunos ($\bar{x} = 3,74$; $D.P. = 0,875$).

Na mesma linha de pensamento, 66,5% consideram que a avaliação centrada nos testes contribui para a objetividade da avaliação na disciplina de matemática ($\bar{x} = 3,54$; $D.P. = 0,901$).

Uma maioria de 64,2% é da opinião que as provas finais de ciclo projetam um padrão de conhecimentos escolares ($\bar{x} = 3,50$; $D.P. = 0,908$) e em 60,9% dos casos, os inquiridos consideram que estas provas nacionais promovem a valorização da disciplina de matemática na comunidade educativa ($\bar{x} = 3,47$; $D.P. = 0,996$).

Na zona da indefinição avaliativa, situam-se três itens desta subcategoria, todos eles com um desvio-padrão superior a um, o que revela uma ausência de consenso entre os inquiridos, relativamente aos temas abordados nestes itens.

Item	Respostas (%)					Média	Desvio-padrão
	1	2	3	4	5		
38. No final de cada ciclo do ensino básico, os alunos devem realizar provas nacionais na disciplina de matemática.	1.1	5.0	12.8	55.9	25.1	3.99	0.828
43. Os resultados dos testes sumativos na disciplina de matemática devem ser a componente com maior influência na avaliação dos alunos.	0.6	12.8	12.3	60.3	14.0	3.74	0.875
44. A avaliação centrada nos testes contribui para a objetividade da avaliação na disciplina de matemática.	0.6	19.0	14.0	59.2	7.3	3.54	0.901
37. As provas finais de ciclo projetam um padrão de conhecimentos escolares que os alunos devem adquirir ao longo do ciclo.	0.6	20.1	15.1	57.5	6.7	3.50	0.908
58. A realização das provas finais de ciclo de matemática promove a valorização da disciplina na comunidade educativa.	3.4	16.8	19.0	50.8	10.1	3.47	0.996
62. Os alunos investem mais no estudo da matemática devido à realização das provas finais de ciclo.	5.0	28.5	17.9	44.1	4.5	3.15	1.045
63. Os professores são o fator com maior influência no desempenho dos alunos.	3.4	33.0	22.3	34.1	7.3	3.09	1.046
56. A realização das provas finais de ciclo na disciplina de matemática contribui para a melhoria do sucesso educativo em geral.	3.9	34.1	22.3	34.6	5.0	3.03	1.025
53. A realização das provas finais de ciclo de matemática tem originado efeitos negativos nos professores de matemática, tais como desmotivação e/ou <i>stress</i> .	11.7	40.2	24.0	22.3	1.7	2.62	1.012
49. A realização das provas finais de ciclo de matemática tem contribuído para um aumento de efeitos negativos nos alunos, tais como desmotivação e/ou <i>stress</i> .	7.8	49.2	24.0	16.2	2.8	2.57	0.948
50. Os resultados a matemática nas provas nacionais refletem a aprendizagem real dos alunos.	6.1	61.5	13.4	18.4	0.6	2.46	0.882
48. Considero que a principal finalidade da avaliação das aprendizagens é classificar os alunos.	13.4	54.7	14.5	16.8	0.6	2.36	0.934

 Concordância
  Indefinição avaliativa
  Discordância
  Ausência de consenso

Tabela 11 – Resultados relativos aos itens da subcategoria B1

Assim, com base nos resultados obtidos, há uma indefinição nas opiniões dos docentes participantes neste estudo, no que se refere ao aumento do investimento no estudo da matemática, por parte dos alunos, devido ao facto de serem avaliados através de provas nacionais ($\bar{x} = 3,15$; $D.P. = 1,045$). No entanto, apesar dos resultados estatísticos da média e do desvio-padrão evidenciarem esta indefinição geral, é expressiva a percentagem de 48,6% dos docentes que concordam que a realização das provas finais de ciclo contribui para um maior investimento na disciplina, por parte dos alunos.

Ainda na zona da indefinição avaliativa estão os resultados relativos ao professor como principal fator de influência no desempenho dos alunos ($\bar{x} = 3,09$; $D.P. = 1,046$), embora as ideias referentes a este assunto se encontrem bastante divididas: 41,4% dos inquiridos considera o professor como sendo o principal agente promotor do sucesso dos alunos em matemática, contra 36,4% que têm uma opinião contrária.

Da mesma forma, verifica-se a existência de uma indefinição avaliativa dos inquiridos quando questionados sobre o contributo das provas finais de ciclo de matemática para a melhoria do sucesso educativo em geral ($\bar{x} = 3,03$; $D.P. = 1,025$). Neste assunto, mais uma vez, as opiniões dos docentes dividem-se de forma semelhante: 38% consideram que não e 39,6 % têm opinião contrária.

Prosseguindo com a análise dos resultados obtidos, constata-se a discordância dos inquiridos em quatro itens desta subcategoria, através da percentagem total de respostas “1 – Discordo totalmente” e “2 – Discordo”, para além do valor da média aritmética, em cada caso. Assim, 51,9% dos inquiridos discordam que a realização de provas finais de ciclo na disciplina de matemática provoca nos docentes efeitos negativos, tais como desmotivação e *stress* ($\bar{x} = 2,62$; $D.P. = 1,012$). Este assunto não é, de todo, consensual, avaliando pelo valor elevado do desvio-padrão.

Quando os inquiridos manifestam a sua opinião quanto aos mesmos efeitos provocados nos alunos, pela realização das provas finais de ciclo, 57% discordam que a realização de provas finais de ciclo provoque, nos discentes, desmotivação e *stress* ($\bar{x} = 2,57$; $D.P. = 0,948$).

Apesar da maioria dos inquiridos concordar com a realização das provas finais de ciclo na disciplina de matemática, como se verificou anteriormente, 67,6% dos inquiridos

discordam que os resultados a matemática, obtidos pelos alunos nas provas nacionais espelhem a sua aprendizagem real ($\bar{x} = 2,46$; $D.P. = 0,882$).

Quanto à principal função da avaliação das aprendizagens, 68,1% dos inquiridos discordam que seja a de classificar os alunos ($\bar{x} = 2,36$; $D.P. = 0,934$).

Subcategoria B2 – Efeitos curriculares da avaliação externa das aprendizagens

Nesta categoria, os itens dizem respeito às práticas curriculares, decorrentes da avaliação externa das aprendizagens (no contexto do departamento/grupo disciplinar), isto é, à colaboração entre docentes, articulação e sequencialidade curricular, decisões partilhadas e concertadas ao nível da planificação, avaliação, metodologia, materiais/recursos).

No que se refere aos efeitos curriculares provocados pela avaliação externa das aprendizagens, os resultados revelaram opiniões/attitudes muito bem definidas, relativamente a alguns assuntos abordados, com a maioria dos professores participantes no estudo a concordar com o que é referido em sete dos dez itens que compõem esta subcategoria, tendo em conta a percentagem total de respostas “4 – Concordo” e “5 – Concordo totalmente”, bem como o valor das médias aritméticas (Tabela 12).

Deste modo, 96,1% dos inquiridos referem que os resultados dos alunos, a matemática, são discutidos no departamento ($\bar{x} = 4,38$; $D.P. = 0,619$) e 91,6% discutem-nos no grupo disciplinar ($\bar{x} = 4,15$; $D.P. = 0,712$). Ainda no âmbito deste órgão, 73,1% dos inquiridos revelam que a realização das provas finais de ciclo tem contribuído para o desenvolvimento de um trabalho em parceria entre docentes de matemática do mesmo grupo ($\bar{x} = 3,70$; $D.P. = 0,899$) e 72,6% são da opinião que a realização das provas finais de ciclo tem contribuído para o cumprimento do programa de matemática ($\bar{x} = 3,80$; $D.P. = 0,956$).

No que se refere à classificação/correção dos testes, 79,9% dos inquiridos concordam que procura adotar critérios semelhantes aos determinados pelo IAVE, para as provas finais de ciclo ($\bar{x} = 3,84$; $D.P. = 0,849$), sendo que a realização destas provas nacionais promove, na opinião 63,2%, uma avaliação dos alunos centrada nos testes ($\bar{x} = 3,47$; $D.P. = 1,018$). Esta não é, contudo, uma questão consensual entre os docentes inquiridos, a avaliar pelo desvio-padrão que apresenta um valor superior a um.

Item	Respostas (%)					Média	Desvio-padrão
	1	2	3	4	5		
54. Os resultados dos alunos, a matemática, são discutidos no departamento.	0.0	1.7	2.2	52.5	43.6	4.38	0.619
51. Costumo analisar em reunião de grupo disciplinar os resultados da avaliação dos meus alunos.	0.6	3.9	3.9	63.7	27.9	4.15	0.712
59. Procuro adotar critérios de classificação/correção semelhantes aos determinados pelo IAVE, para as provas finais de ciclo.	0.6	11.2	8.4	63.7	16.2	3.84	0.849
39. A realização das provas finais de ciclo de matemática tem contribuído para o cumprimento do programa de matemática.	0.0	15.1	12.3	50.3	22.3	3.80	0.956
45. A realização das provas finais de ciclo de matemática tem contribuído para o desenvolvimento de um trabalho em parceria entre docentes de matemática do mesmo grupo disciplinar.	0.6	15.1	11.2	60.3	12.8	3.70	0.899
66. A realização das provas finais de ciclo promove uma avaliação dos alunos centrada nos testes.	2.8	20.7	13.4	53.1	10.1	3.47	1.018
36. A realização das provas finais de ciclo de matemática tem provocado mudanças nas práticas de decisão curricular dos professores, nomeadamente na atribuição de mais importância aos conteúdos na planificação das aulas.	1.1	22.9	16.2	53.6	6.1	3.41	0.946
31. A realização das provas finais de ciclo de matemática tem contribuído para a articulação curricular entre os docentes de matemática do 2.º ciclo e os docentes de matemática do 3.º ciclo do ensino básico.	3.4	26.8	17.3	48.6	3.9	3.23	0.999
57. A realização das provas finais de ciclo tem contribuído para que haja maior rigor na elaboração dos testes.	3.9	33.0	13.4	44.7	5.0	3.14	1.059
71. A existência das provas finais de ciclo contribui para a desvalorização da avaliação formativa.	2.2	40.2	19.0	26.9	8.9	3.03	1.073

 Concordância
  Indefinição avaliativa
  Discordância
  Ausência de consenso

Tabela 12 – Resultados relativos aos itens da subcategoria B2

Uma percentagem de 59,7% dos professores participantes no estudo concorda que a realização das provas finais de ciclo tem provocado mudanças nas práticas curriculares dos professores, nomeadamente na atribuição de mais importância aos conteúdos na planificação das aulas ($\bar{x} = 3,41$; $D.P. = 0,946$).

Apesar do valor da média aritmética das respostas ao questionário indiciar a existência de uma indefinição avaliativa, 52,5% dos inquiridos concordam que realização das provas

finais de ciclo tem contribuído para a articulação curricular entre professores de matemática do 2.º ciclo e os professores de matemática do 3.º ciclo do ensino básico ($\bar{x} = 3,23$; $D.P. = 0,999$). Trata-se, porém, de uma questão com um grau de consenso bastante baixo, a julgar pelo valor do desvio-padrão, muito próximo de um.

A existência de indefinição avaliativa e a ausência de consenso é, contudo, evidente quer pelo valor da média aritmética e respetivo desvio-padrão, quer pela distribuição das frequências percentuais das respostas ao questionário, no que se refere à influência da realização das provas finais de ciclo na avaliação interna das aprendizagens. Assim, não é patente que a realização das provas finais de ciclo contribua para que haja maior rigor na elaboração dos testes ($\bar{x} = 3,14$; $D.P. = 1,059$), nem para a desvalorização da avaliação formativa ($\bar{x} = 3,03$; $D.P. = 1,073$).

Nesta subcategoria não se verifica a discordância da maioria dos inquiridos em nenhum dos itens que a constituem.

Subcategoria B3 – Efeitos pedagógicos da avaliação externa das aprendizagens

Nesta subcategoria, os itens referem-se aos efeitos da avaliação externa das aprendizagens nas práticas pedagógicas (no contexto da sala de aula), isto é, na concretização de projetos e atividades, nas metodologias adotadas, na adequação do ensino e da aprendizagem, nas modalidades e práticas de avaliação das aprendizagens, bem como na relação pedagógica dos docentes com os alunos e destes com a disciplina de matemática. Relativamente aos itens relativos às práticas pedagógicas, verifica-se a concordância da maioria dos inquiridos em cinco itens (Tabela 13).

Neste âmbito, 97,2% dos inquiridos afirmam conversar, ao longo do ano, com os alunos, sobre os seus resultados nos testes ($\bar{x} = 4,38$; $D.P. = 0,562$).

No que se refere ao apoio pedagógico proporcionado aos alunos, fora das aulas de matemática, 81% dos inquiridos referem que a existência de provas finais de ciclo tem contribuído para o aumento destas iniciativas, nomeadamente, assessorias, acompanhamento individualizado, aulas de apoio pedagógico acrescido ($\bar{x} = 3,91$; $D.P. = 0,876$). Ainda 77,2%

dos professores participantes costumam proporcionar aos seus alunos, aulas extra de preparação para as provas finais de ciclo ($\bar{x} = 4,14$; $D.P. = 0,929$).

No que se refere aos resultados obtidos pelos alunos nas provas finais de ciclo, 72,6 % dos inquiridos concordam que estes têm contribuído para o questionamento pessoal sobre as suas práticas ($\bar{x} = 3,65$; $D.P. = 0,869$).

Item	Respostas (%)					Média	Desvio-padrão
	1	2	3	4	5		
67. Converso com os alunos sobre os resultados por eles obtidos nos testes, ao longo do ano.	0.0	0.6	2.2	55.9	41.3	4.38	0.562
64. Costumo proporcionar, aos meus alunos, aulas extra de preparação para as PFC.	1.1	8.9	2.8	47.5	39.7	4.14	0.929
55. A existência de PFC tem contribuído para o aumento de iniciativas de apoio pedagógico aos alunos (assessorias, acompanhamento individualizado, aulas de apoio pedagógico acrescido).	1.7	7.8	9.5	59.8	21.2	3.91	0.876
33. Os resultados obtidos pelos meus alunos nas PFC têm contribuído para o questionamento sobre as minhas práticas.	2.2	11.2	14.0	64.2	8.4	3.65	0.869
61. Os professores de matemática ensinam, cada vez mais, com os olhos postos nas PFC.	2.8	21.2	16.8	50.3	8.9	3.41	1.010
32. Costumo ter como referência, nas minhas práticas letivas, os conteúdos avaliados nos testes internacionais (por exemplo, PISA e TIMSS).	5.6	33.0	20.1	35.8	5.6	3.03	1.068
35. Como docente de matemática, costumo centrar a minha atividade letiva nos conteúdos mais focados nas PFC.	2.8	40.2	12.3	41.9	2.8	3.02	1.025
40. A realização das PFC de matemática tem contribuído para que a minha prática de ensino se pautar por uma maior exigência na aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.	6.1	40.2	6.1	42.5	5.0	3.00	1.132
52. A realização das PFC tem promovido a minha melhoria como professor ao nível das metodologias de ensino.	4.5	43.6	17.9	32.4	1.7	2.83	0.991
46. A realização das PFC de matemática tem contribuído para que a minha prática de ensino se pautar por um maior rigor científico.	10.1	44.7	8.4	33.0	3.9	2.76	1.133
70. A realização das PFC de matemática tem contribuído para a melhoria da minha relação pedagógica com os alunos.	11.7	58.1	19.0	10.1	1.1	2.31	0.848

☐ Concordância
 ☐ Indefinição avaliativa
 ☐ Discordância
 ☐ Ausência de consenso

Tabela 13 – Resultados relativos aos itens da subcategoria B3

No que às práticas de ensino diz respeito, 59,2% dos professores participantes neste estudo referem que ensina, cada vez mais, com os olhos postos nas provas finais de ciclo ($\bar{x} = 3,41$; $D.P. = 1,010$), não se tratando, contudo, de um assunto consensual a avaliar pelo elevado valor do desvio-padrão.

Analisando os valores da média aritmética, constata-se a existência de uma indefinição avaliativa em cinco itens desta subcategoria. Para além disso, pelos valores do desvio-padrão, verifica-se uma falta de consenso nos temas que dizem respeito a estes cinco itens, pois as respostas oscilam sobretudo entre o “2 - Discordo” e o “4 - Concordo”, sendo que, em três deles, o número de respostas favoráveis é praticamente igual ao número de respostas desfavoráveis, como se pode verificar pelos valores apresentados na Tabela 13.

Assim, verifica-se a existência de uma indefinição avaliativa quando se questiona os docentes se costumam ter em conta os conteúdos abordados nos testes internacionais (por exemplo, PISA e TIMSS) nas suas práticas letivas ($\bar{x} = 3,03$; $D.P. = 1,068$).

A mesma indefinição está patente quando se pretende avaliar se os conteúdos mais focados nas aulas de matemática são os que habitualmente têm maior ênfase nas provas finais de ciclo ($\bar{x} = 3,02$; $D.P. = 1,025$). Do mesmo modo, continua a verificar-se a existência de uma indefinição avaliativa no que se refere aos efeitos da realização das provas finais de ciclo na exigência do professor em relação à aprendizagem dos alunos e às metodologias de ensino ($\bar{x} = 2,83$; $D.P. = 0,991$). É curioso notar que, no que se refere a estes dois itens, as percentagens de respostas “2 – Discordo” e “4 – Concordo” são muito significativas e praticamente iguais, próximas dos 40%, em cada caso, como se pode verificar na Tabela 13.

Apesar de 54,8% dos inquiridos discordarem que a realização das provas finais de ciclo tem vindo a contribuir para que haja um maior rigor científico nas práticas de ensino, este assunto não é consensual pois ainda é significativa a percentagem de 36,9% de inquiridos que têm opinião contrária, daí poder concluir-se, também, que há uma indefinição avaliativa no que concerne este assunto, corroborada quer pelo valor da média aritmética, quer pelo valor do desvio-padrão ($\bar{x} = 2,76$; $D.P. = 1,133$).

O consenso é mais vincado quando se inquire os docentes sobre a influência da realização das provas finais de ciclo na relação pedagógica do professor de matemática com os alunos. Uma percentagem expressiva de 69,8% discorda que a realização das provas

nacionais tenha vindo a contribuir para a melhoria da relação com os alunos ($\bar{x} = 2,31$; $D.P. = 0,848$). Este é o único item desta subcategoria em que a maioria dos inquiridos manifesta discordância.

Subcategoria B4 – Efeitos da avaliação externa das aprendizagens no desenvolvimento pessoal e profissional

Nesta subcategoria, os itens referem-se aos sentimentos e ações levadas a cabo pelos docentes de matemática no âmbito da sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional, decorrentes da obrigatoriedade da avaliação externa das aprendizagens em matemática.

Nesta subcategoria constata-se a concordância da maioria dos docentes inquiridos em três dos oito itens que a compõem (Tabela 14).

Item	Respostas (%)					Média	Desvio-padrão
	1	2	3	4	5		
34. Os resultados obtidos pelos meus alunos nas provas finais de ciclo têm contribuído para delinear estratégias de melhoria, nas minhas práticas de ensino, nos anos letivos seguintes.	1.7	8.4	12.3	62.6	15.1	3.81	0.853
69. Sinto que existe uma pressão externa para ensinar de acordo com as exigências das provas finais de ciclo.	2.2	14.5	17.3	53.6	12.3	3.59	0.958
42. A existência das provas finais de ciclo tem contribuído para o aumento da minha preocupação com os resultados escolares na disciplina de matemática.	6.7	21.2	11.7	54.7	5.6	3.31	1.077
68. Sinto-me responsável pelos resultados que os meus alunos obtêm na prova final de ciclo.	5.0	32.4	17.9	40.8	3.9	3.06	1.045
60. A existência de provas finais de ciclo tem proporcionado a melhoria do meu desempenho profissional.	7.3	50.3	15.1	24.0	3.4	2.66	1.028
47. A existência das provas finais de ciclo tem contribuído para a minha participação em seminários/ congressos.	10.1	59.8	15.1	14.5	0.6	2.36	0.871
65. A existência de provas finais de ciclo a matemática provoca em mim o medo de falhar como profissional.	15.1	54.7	14.0	13.4	2.8	2.34	0.984
41. A existência das provas finais de ciclo tem contribuído para a minha procura de ações de formação contínua.	9.5	53.6	14.5	20.1	2.2	2.52	0.991


 Concordância
  Indefinição avaliativa
  Discordância
  Ausência de consenso

Tabela 14 – Resultados relativos aos itens da subcategoria B4

Relativamente aos efeitos da avaliação externa das aprendizagens no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, 77,7% dos inquiridos consideram que os resultados obtidos pelos seus alunos nas provas finais de ciclo tem contribuído para delinear estratégias de melhoria, nas suas práticas de ensino, nos anos letivos seguintes ($\bar{x} = 3,81$; $D.P. = 0,853$).

Uma maioria de 65,9% dos inquiridos sente que existe uma pressão externa para ensinar de acordo com as provas finais de ciclo ($\bar{x} = 3,59$; $D.P. = 0,958$).

Embora 60,3% dos professores participantes neste estudo considerem que existência das provas finais de ciclo tem contribuído para o aumento da sua preocupação pessoal com os resultados dos alunos a matemática, o valor do desvio-padrão revela que não se trata de uma opinião consensual ($\bar{x} = 3,31$; $D.P. = 1,077$).

Do mesmo modo, há uma grande divergência de opiniões quanto se questiona os docentes se se sentem responsáveis pelos resultados que os seus alunos obtêm nas provas finais de ciclo, registando-se, assim, uma indefinição avaliativa neste tema, corroborada também pelo valor da média aritmética das respostas dadas ($\bar{x} = 3,06$; $D.P. = 1,045$).

A discordância dos inquiridos foi patente em quatro itens desta subcategoria. Assim, 57,6% dos inquiridos discordam que a existência de provas finais de ciclo tem vindo a proporcionar uma melhoria no seu desempenho profissional, sendo, contudo, um assunto que não reúne muito consenso, corroborado pelo elevado valor do desvio-padrão ($\bar{x} = 2,66$; $D.P. = 1,028$).

Mais consensual é a opinião dos inquiridos quanto ao contributo das provas finais de ciclo para a procura de ações de formação contínua. Uma maioria significativa de 63,1% discordam que a existência de provas finais de ciclo tem contribuído para a procura deste tipo de formação ($\bar{x} = 2,52$; $D.P. = 0,991$).

Do mesmo modo, e de forma mais consensual e vinculada, 69,9% dos professores participantes neste estudo discordam que estas provas nacionais têm vindo a contribuir para a sua participação em seminários / congressos ($\bar{x} = 2,36$; $D.P. = 0,871$).

No que diz respeito ao medo de falhar como profissional, que, eventualmente, a existência das provas finais de ciclo poderia provocar nos docentes, 69,8% refutam esta hipótese ($\bar{x} = 2,34$; $D.P. = 0,984$).

1.2 Correlação entre variáveis dependentes

Para analisarmos as possíveis relações entre variáveis dependentes (descritas em cada item do questionário), calculámos o coeficiente de correlação de Pearson. Dado o elevado número de correlações com um nível de significância estatística inferior a 0,05, optamos apenas por descrever as relações entre pares de variáveis, cujo valor do coeficiente de correlação é igual ao superior a 0,650, que, arredondado às décimas, é igual a 0,7, valor a partir do qual o grau de relação entre variáveis é considerado forte. Em cada tabela, além do coeficiente de correlação, indicamos também o coeficiente de determinação, que, tal como referimos no capítulo anterior, nos indica a proporção de variância comum às duas variáveis. Constatou-se que as correlações mais fortes se verificam entre variáveis da categoria A – Avaliação Externa de Escolas. Na categoria B – Avaliação Externa das Aprendizagens, apenas há um par de variáveis com correlação forte, verificando-se, contudo, vários pares de variáveis com correlações entre 0,4 e 0,6, consideradas de grau médio.

Desta forma, verifica-se que há maior grau de associação entre variáveis da categoria A, constatando-se um grau de associação moderado ou baixo entre pares de variáveis da categoria B e pares de variáveis constituídos por uma variável de cada categoria.

Como se pode verificar pelos dados da Tabela 15, o contributo da avaliação externa de escolas para a articulação curricular entre diferentes departamentos curriculares está correlacionado com o contributo da avaliação externa de escolas para a existência de articulação curricular entre as diversas áreas que compõem o departamento a que pertencem os professores inquiridos ($r = 0,690$; $p < 0,05$), com 47,6% de variância comum.

Variáveis	Coeficiente de correlação de Pearson	Coeficiente de determinação
2. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a existência da articulação curricular entre os diferentes departamentos curriculares.	0,690	47,6%
7. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a existência da articulação curricular entre as diversas áreas disciplinares que compõem o meu departamento curricular.		

Tabela 15 – Correlação entre as variáveis 2 e 7

Tendo em conta que os resultados obtidos nos mostraram a discordância da maioria dos inquiridos relativamente a estes dois itens, podemos concluir que, a ausência de efeitos da avaliação externa de escolas na articulação curricular entre os diferentes departamentos curriculares está associada à ausência de efeitos da avaliação externa de escolas na articulação curricular entre as diversas áreas disciplinares que compõem o departamento curricular dos inquiridos, tendo 47,6% dos docentes respondido a ambas as questões da mesma forma.

Pelos resultados apresentados na Tabela 16, verifica-se que os efeitos da avaliação externa de escolas na articulação curricular, entre as diversas áreas disciplinares que compõem o departamento ao qual pertencem os docentes inquiridos, está correlacionado com o contributo da avaliação externa de escolas na existência de articulação curricular entre docentes do 2.º ciclo e docentes do 3.º ciclo ($r = 0,662$; $p < 0,05$), com 43,8% de variância comum.

Variáveis	Coefficiente de correlação de Pearson	Coefficiente de determinação
7. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a existência da articulação curricular entre as diversas áreas disciplinares que compõem o meu departamento curricular.	0,662	43,8%
10. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a existência da articulação curricular entre professores do 2.º ciclo e professores do 3.º ciclo.		

Tabela 16 – Correlação entre as variáveis 7 e 10

Uma vez que os resultados evidenciam a discordância da maioria dos inquiridos, quanto à primeira questão, e a existência de indefinição quanto à segunda, para além de uma grande falta de consenso no sentido das respostas, observa-se que a falta de efeitos concretos da avaliação externa de escolas na articulação curricular entre as diversas áreas disciplinares, que compõem o departamento ao qual pertencem os inquiridos, reflete-se no desconhecimento dos efeitos da avaliação externa de escolas na articulação curricular entre docentes do 2.º ciclo e docentes do 3.º ciclo, e vice-versa. Verificamos, ainda, que 43,8% dos inquiridos, responderam da mesma forma às duas questões.

De acordo com a Tabela 17, o contributo da avaliação externa de escolas para a existência de articulação curricular entre professores do 2.º ciclo e professores do 3.º ciclo está correlacionada com a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes, pela avaliação externa de escolas ($r = 0,665$; $p < 0,05$), com 44,2% de variância comum.

Variáveis	Coefficiente de correlação de Pearson	Coefficiente de determinação
10. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a existência da articulação curricular entre professores do 2.º ciclo e professores do 3.º ciclo.	0,665	44,2%
15. A avaliação externa de escolas tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes.		

Tabela 17 – Correlação entre as variáveis 10 e 15

Assim, pelos dados descritos, a indefinição avaliativa constatada quanto ao contributo da avaliação externa de escolas para a existência de articulação curricular entre professores do 2.º ciclo e professores do 3.º ciclo está diretamente associada à indefinição avaliativa verificada quanto à promoção do trabalho colaborativo entre docentes, decorrente da avaliação externa de escolas, tendo 44,2% dos inquiridos respondido de forma consensual a ambas as questões.

Pela análise das correlações ilustradas nas Tabelas 15, 16 e 17, concluímos que os efeitos da avaliação externa de escolas na articulação curricular entre diferentes departamentos curriculares (variável 2), na articulação curricular entre as diversas disciplinas que constituem o departamento a que pertencem os grupos de matemática do 2.º e do 3.º ciclos (variável 7), na articulação curricular entre professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos (variável 10) e no trabalho colaborativo entre docentes (variável 15), estão fortemente associados e variam em sentido direto, isto é, os efeitos da avaliação externa de escolas (ou a sua ausência), num destes aspetos, refletem-se reciprocamente e de forma diretamente proporcional em cada um dos outros, tal como se pode compreender através do esquema da Figura 1.

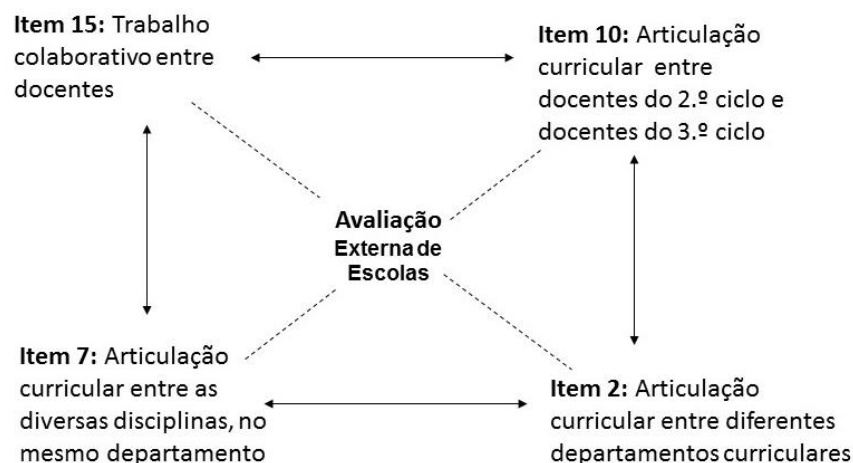


Figura 1 – Correlações positivas fortes entre os itens 2, 7, 10 e 15

Dos resultados apresentados na Tabela 18, constatamos que as práticas de ensino caracterizadas por uma maior exigência ao nível do domínio de conhecimentos por parte dos alunos, decorrentes da avaliação externa de escolas, estão correlacionadas com a existência de uma relação direta entre desenvolvimento profissional docente e melhoria dos resultados dos alunos, com 55,7% de variância comum ($r = 0,746$; $p < 0,05$).

Variáveis	Coefficiente de correlação de Pearson	Coefficiente de determinação
11. A avaliação externa de escolas tem promovido práticas de ensino caracterizadas por uma maior exigência ao nível do domínio de conhecimentos por parte dos alunos.	0,746	55,7%
12. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a existência de uma relação direta entre desenvolvimento profissional docente e melhoria dos resultados dos alunos.		

Tabela 18 – Correlação entre as variáveis 11 e 12

Dada a indefinição avaliativa patente nos resultados do inquérito, quanto ao item 11 e a discordância da maioria quanto ao 12, podemos concluir que, de acordo com os inquiridos, a falta de efeitos concretos da avaliação externa de escolas na promoção de práticas de ensino exigentes, relativamente à aprendizagem dos alunos, reflete-se, de forma direta e recíproca, na falta de efeitos concretos na melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento profissional docente.

Pelos dados apresentados na Tabela 19, verificamos que práticas de ensino caracterizadas por uma maior exigência ao nível do conhecimento de conteúdos por parte dos alunos, decorrentes da avaliação externa de escolas, estão associadas ao desenvolvimento de ações, na sala de aula, que incentivam os alunos à melhoria do seu desempenho escolar ($r = 0,673$; $p < 0,05$), com 45,3% de variância comum.

Variáveis	Coefficiente de correlação de Pearson	Coefficiente de determinação
11. A avaliação externa de escolas tem promovido práticas de ensino caracterizadas por uma maior exigência ao nível do domínio de conhecimentos por parte dos alunos.	0,673	45,3%
14. A avaliação externa de escolas tem promovido o desenvolvimento de ações, na sala de aula, que incentivam os alunos à melhoria do seu desempenho escolar.		

Tabela 19 – Correlação entre as variáveis 11 e 14

Mais uma vez, de acordo com os inquiridos, não são visíveis efeitos concretos da avaliação externa de escolas na promoção de práticas de ensino exigentes, o que se reflete na ausência de desenvolvimento de atividades letivas que promovam a melhoria do desempenho dos alunos, e vice-versa, tendo-se verificado que 45,3% destes docentes responderam de igual forma aos dois itens.

Pela análise das correlações ilustradas nas Tabelas 18 e 19, verificamos que os efeitos da avaliação externa de escolas no grau de exigência dos professores, na sala de aula, ao nível do domínio de conhecimentos, por parte dos alunos (variável 11), na relação entre desenvolvimento profissional docente e melhoria de resultados (variável 12) e na implementação de ações na sala de aula que incentivem os alunos à melhoria do seu desempenho escolar (variável 14) estão fortemente associados e variam em sentido direto. Sendo assim, concluímos que os efeitos da avaliação externa de escolas (ou a sua ausência) num destes aspetos, refletem-se reciprocamente e de forma diretamente proporcional em cada um dos outros, tal como procuramos ilustrar na Figura 2.

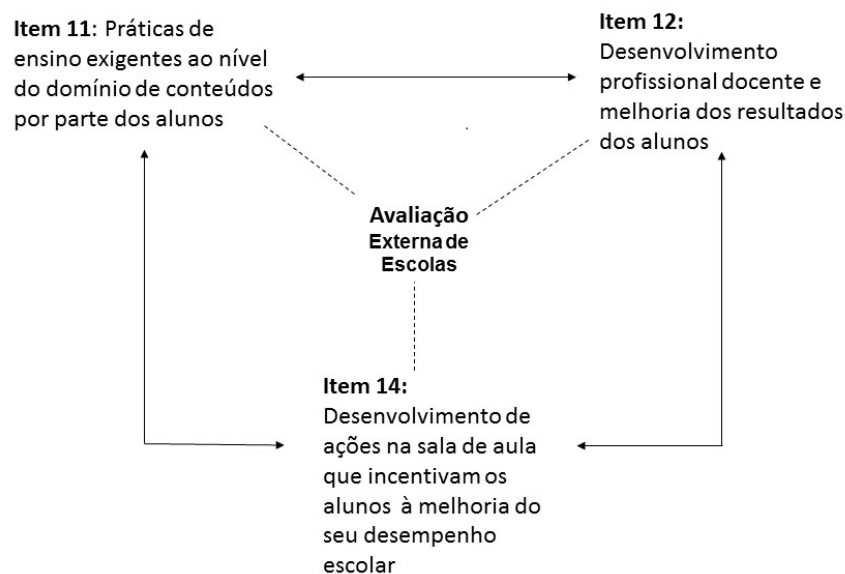


Figura 2 – Correlações positivas fortes entre os itens 11, 12 e 14

Os resultados patentes na Tabela 20 mostram que as práticas de avaliação centradas nos testes, como efeito da avaliação externa de escolas, está correlacionada com a valorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa ($r = 0,735$; $p < 0,05$), com 54,0% de variância comum.

Variáveis	Coefficiente de correlação de Pearson	Coefficiente de determinação
18. A avaliação externa de escolas tem favorecido práticas de avaliação centradas nos testes.	0,735	54,0%
19. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a valorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa.		

Tabela 20 – Correlação entre as variáveis 18 e 19

Pelos resultados, podemos deduzir que a indefinição avaliativa relativa ao contributo da avaliação externa de escolas para práticas de avaliação centradas nos testes se projeta na indefinição avaliativa quanto à influência da avaliação externa de escolas na valorização da avaliação sumativa em detrimento da formativa, e reciprocamente, verificando-se que 54,0% dos docentes inquiridos manifestaram a mesma opinião relativamente em ambos os itens.

Como podemos verificar pelos dados da Tabela 21, os efeitos da avaliação externa de escolas na evolução positiva dos resultados académicos internos está correlacionado com o

efeito da avaliação externa de escolas na evolução positiva dos resultados acadêmicos externos ($r = 0,731$; $p < 0,05$), com 53,4% de variância partilhada.

Variáveis	Coefficiente de correlação de Pearson	Coefficiente de determinação
8. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a evolução positiva dos resultados acadêmicos internos, na minha escola.	0,731	53,4%
9. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a evolução positiva dos resultados acadêmicos externos, na minha escola.		

Tabela 21 – Correlação entre as variáveis 8 e 9

A partir dos resultados obtidos, podemos inferir que a indefinição avaliativa que se constatou relativamente ao contributo da avaliação externa de escolas, para a evolução positiva dos resultados escolares internos, se relaciona de forma direta e recíproca com a indefinição avaliativa quanto aos efeitos da avaliação externa de escolas na evolução positivas dos resultados académicos externos. Verificamos, ainda, que 53,4% dos inquiridos responderam da mesma forma a estas duas questões.

O contributo da avaliação externa de escolas para a valorização do desenvolvimento profissional docente está correlacionado com o contributo da avaliação externa de escolas para a definição de um padrão de desenvolvimento profissional docente ($r = 0,725$; $p < 0,05$), com 52,6% de variância comum, como ilustra a Tabela 22.

Variáveis	Coefficiente de correlação de Pearson	Coefficiente de determinação
4. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a valorização do desenvolvimento profissional docente.	0,725	52,6%
5. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a definição de um padrão de desenvolvimento profissional docente.		

Tabela 22 – Correlação entre as variáveis 4 e 5

Tendo em conta os resultados obtidos, que manifestam a discordância da maioria dos inquiridos relativamente a estes dois itens, podemos concluir que, segundo a perspetiva destes

professores, a ausência de efeitos concretos da avaliação externa de escolas, na valorização do desenvolvimento profissional docentes, projeta-se na falta de contributo da avaliação externa de escolas para a definição de um padrão de desenvolvimento profissional dos professores, constatando-se também que 52,6% dos inquiridos manifestaram a mesma opinião nos dois itens.

Pelos dados da Tabela 23, a procura de ações de formação contínua, por parte dos professores inquiridos, está correlacionada com a participação em seminários/congressos, como efeitos da existência das provas finais de ciclo ($r = 0,714$; $p < 0,05$), com 51,0% de variância partilhada.

Variáveis	Coefficiente de correlação de Pearson	Coefficiente de determinação
41. A existência das provas finais de ciclo tem contribuído para a minha procura de ações de formação contínua.	0,714	51,0%
47. A existência das provas finais de ciclo tem contribuído para a minha participação em seminários/ congressos.		

Tabela 23 – Correlação entre as variáveis 41 e 47

Dado que a maioria dos inquiridos manifestou a sua discordância quanto a estes dois itens, podemos depreender que, na opinião destes docentes, a falta de influência da avaliação externa de escolas na procura de ações de formação contínua, por parte dos professores, está diretamente relacionada com a inexistência de efeitos da avaliação externa de escolas, no que se refere à participação dos docentes em seminários/congressos, tendo-se verificado que 51,0% dos inquiridos responderam têm a mesma opinião nas duas matérias em questão.

Variáveis	Coefficiente de correlação de Pearson	Coefficiente de determinação
13. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a regulação da educação, fornecendo informação relevante aos responsáveis pelas políticas educativas.	0,681	46,4%
16. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a regulação da educação, fornecendo informação relevante aos responsáveis pela administração escolar.		

Tabela 24 – Correlação entre as variáveis 13 e 16

Através dos dados da Tabela 24, constatamos que o papel desempenhado pela avaliação externa de escolas na regulação da educação, através do fornecimento de informação relevante aos responsáveis pelas políticas educativas está correlacionado com o papel desempenhado pela avaliação externa de escolas na regulação da educação, através do fornecimento de informação relevante aos responsáveis pela administração escolar ($r = 0,681$; $p < 0,05$), com 46,4% de variância comum.

Desta forma, a indefinição avaliativa patente nos resultados deste estudo, quanto aos efeitos da avaliação externa de escolas na regulação da educação, através do fornecimento de informação aos responsáveis pelas políticas educativas, está diretamente relacionada com a existência de indefinição quanto aos efeitos da avaliação externa de escolas na regulação da educação através do fornecimento de informação fundamental aos responsáveis pela administração escolar, e vice-versa, constatando-se ainda que 46,4% dos inquiridos atribuíram aos dois itens o mesmo grau de concordância.

1.3. Coeficiente e tabelas de contingência

A seguir, apresentamos as tabelas de contingência que ilustram as relações com um grau mais elevado de associação entre a variável dependente “Grupo disciplinar” e as variáveis independentes. Estas tabelas permitem-nos comparar opiniões e perspetivas entre professores de matemática do 2.º ciclo e professores de matemática do 3.º ciclo. Este grau de associação foi medido através do coeficiente de contingência e, nesta dissertação, apresentamos as tabelas que evidenciam relações estatisticamente significativas, isto é, com nível de significância $p < 0,05$, calculado pelo SPSS.

Constatamos que para os itens relativos à avaliação externa de escolas, não há diferenças significativas entre as respostas dadas por docentes do 2.º ciclo e as repostas dadas por professores do 3.º ciclo, às mesmas questões, verificando-se assim, similaridade de opiniões quanto aos mesmos assuntos.

No que se refere aos itens relativos aos efeitos da avaliação externa das aprendizagens, constatamos diferenças significativas entre ambos os ciclos e que, por isso, salientamos. Assim, pela análise da Tabela 25, verificamos que, quanto aos efeitos da avaliação externa de escolas na regulação da educação, pelo fornecimento de informação relevante aos responsáveis pela administração escolar, os professores do 2.º ciclo inquiridos têm uma

opinião mais concordante, enquanto os docentes do 3.º ciclo se mostram mais indecisos quanto a este assunto.

16. A avaliação externa de escolas tem contribuído para a regulação da educação, fornecendo informação relevante aos responsáveis pela administração escolar.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	2	16	22	42	2	84
		% em Grupo	2,4%	19,0%	26,2%	50,0%	2,4%	100,0%
		% do Total	1,1%	8,9%	12,3%	23,5%	1,1%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	5	13	42	30	5	95
		% em Grupo	5,3%	13,7%	44,2%	31,6%	5,3%	100,0%
		% do Total	2,8%	7,3%	23,5%	16,8%	2,8%	53,1%
Coeficiente de contingência: 0,235 Aprox. Sig.: 0,033								

Tabela 25 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 16

Através dos dados da Tabela 26, constatamos que 55,5% dos professores do 3.º ciclo inquiridos costumam centrar a sua atividade letiva nos conteúdos mais focados nas provas finais de ciclo, em oposição aos 53,6% de docentes do 2.º ciclo que discordam desta afirmação.

35. Como docente de matemática, costumo centrar a minha atividade letiva nos conteúdos mais focados nas provas finais de ciclo.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	5	40	12	25	2	84
		% em Grupo	6,0%	47,6%	14,3%	29,8%	2,4%	100,0%
		% do Total	2,8%	22,3%	6,7%	14,0%	1,1%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	0	32	10	50	3	95
		% em Grupo	0,0%	33,7%	10,5%	52,6%	3,2%	100,0%
		% do Total	0,0%	17,9%	5,6%	27,9%	1,7%	53,1%
Coeficiente de contingência: 0,269 Aprox. Sig.: 0,007								

Tabela 26 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 35

Na Tabela 27, observamos que, para 57,9% dos professores do 3.º ciclo, a realização das provas finais de ciclo tem contribuído para que a sua prática de ensino se pautar por uma maior exigência na aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos, mas 58,3% dos inquiridos do 2.º ciclo, têm uma opinião contrária.

40. A realização das provas finais de ciclo de matemática tem contribuído para que a minha prática de ensino se paute por uma maior exigência na aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	6	43	5	27	3	84
		% em Grupo	7,1%	51,2%	6,0%	32,1%	3,6%	100,0%
		% do Total	3,4%	24,0%	2,8%	15,1%	1,7%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	5	29	6	49	6	95
		% em Grupo	5,3%	30,5%	6,3%	51,6%	6,3%	100,0%
		% do Total	2,8%	16,2%	3,4%	27,4%	3,4%	53,1%

Coeficiente de contingência: 0,226 Aprox. Sig.: 0,047

Tabela 27 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 40

No tocante ao peso que os resultados dos testes sumativos devem ter na avaliação dos alunos, na disciplina de matemática, embora, de um modo geral, a maioria dos inquiridos, de cada um dos dois ciclos, esteja de acordo que deve ser a maior componente na avaliação dos discentes, há uma diferença significativa no grau de concordância, como se pode ver na Tabela 28.

Deste modo, 81,1% dos docentes do 3.º ciclo concordam que os resultados dos testes devem ser a componente de maior influência na avaliação dos alunos e apenas 66,6% no 2.º ciclo partilham da mesma opinião, verificando-se, ainda, neste último grupo, que a percentagem de docentes que respondeu “3 - Sem opinião” é, aproximadamente, o dobro da percentagem de professores do 3.º ciclo que deu a mesma resposta.

43. Os resultados dos testes sumativos na disciplina de matemática devem ser a componente com maior influência na avaliação dos alunos.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	1	13	14	50	6	84
		% em Grupo	1,2%	15,5%	16,7%	59,5%	7,1%	100,0%
		% do Total	0,6%	7,3%	7,8%	27,9%	3,4%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	0	10	8	58	19	95
		% em Grupo	0,0%	10,5%	8,4%	61,1%	20,0%	100,0%
		% do Total	0,0%	5,6%	4,5%	32,4%	10,6%	53,1%

Coeficiente de contingência: 0,227 Aprox. Sig.: 0,045

Tabela 28 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 43

Por observação da Tabela 29, verifica-se, novamente, que a maioria dos docentes inquiridos, de cada um dos grupos disciplinares, concorda que a avaliação centrada nos testes contribui para a objetividade da avaliação na disciplina de matemática, com percentagens bastante semelhantes: 63,1% no 2.º ciclo e 69,4% no 3.º ciclo, contudo neste ciclo que, a percentagem de inquiridos que respondeu “5 - Concordo totalmente” é muito superior: 12,6% em comparação com 1,2%. Além disso, há uma maior indefinição no 3.º ciclo, verificando-se, ainda, que mais de um quarto dos professores do 2.º ciclo discordam da afirmação.

44. A avaliação centrada nos testes contribui para a objetividade da avaliação na disciplina de matemática.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	1	21	9	52	1	84
		% em Grupo	1,2%	25,0%	10,7%	61,9%	1,2%	100,0%
		% do Total	0,6%	11,7%	5,0%	29,1%	0,6%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	0	13	16	54	12	95
		% em Grupo	0,0%	13,7%	16,8%	56,8%	12,6%	100,0%
		% do Total	0,0%	7,3%	8,9%	30,2%	6,7%	53,1%
		Coeficiente de contingência: 0,265 Aprox. Sig.: 0,009						

Tabela 29 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 44

Observando os resultados da Tabela 30, verificamos, mais uma vez, que em ambos os grupos disciplinares, a maioria dos inquiridos refere que procura adotar critérios de classificação/correção semelhantes aos determinados pelo IAVE, para as provas finais de ciclo, sendo essa maioria de 71,4% no 2.º ciclo e de 87,4% no 3.º ciclo. Constatamos que, no 2.º ciclo, além de haver maior grau de discordância, há também um maior grau de indefinição: 13,1%, contra os 4,2% obtidos no 3.º ciclo.

59. Procuro adotar critérios de classificação/correção semelhantes aos determinados pelo IAVE, para as provas finais de ciclo.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	1	12	11	53	7	84
		% em Grupo	1,2%	14,3%	13,1%	63,1%	8,3%	100,0%
		% do Total	0,6%	6,7%	6,1%	29,6%	3,9%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	0	8	4	61	22	95
		% em Grupo	0,0%	8,4%	4,2%	64,2%	23,2%	100,0%
		% do Total	0,0%	4,5%	2,2%	34,1%	12,3%	53,1%
Coeficiente de contingência: 0,258 Aprox. Sig.: 0,013								

Tabela 30 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 59

60. A existência de provas finais de ciclo tem proporcionado a melhoria do meu desempenho profissional.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	12	45	8	17	2	84
		% em Grupo	14,3%	53,6%	9,5%	20,2%	2,4%	100,0%
		% do Total	6,7%	25,1%	4,5%	9,5%	1,1%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	1	45	19	26	4	95
		% em Grupo	1,1%	47,4%	20,0%	27,4%	4,2%	100,0%
		% do Total	0,6%	25,1%	10,6%	14,5%	2,2%	53,1%
Coeficiente de contingência: 0,284 Aprox. Sig.: 0,003								

Tabela 31 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 60

Relativamente aos efeitos da realização das provas finais de ciclo no desempenho profissional dos inquiridos, os resultados da Tabela 31 evidenciam a discordância em ambos os grupos disciplinares, no entanto, esta é mais vincada no 2.º ciclo, com 67,9% dos inquiridos a discordar, sendo no 3.º ciclo a percentagem de discordância apenas de 48,5%. Além disso, verificamos que 20% dos inquiridos do 3.º ciclo revela uma indefinição quanto a este assunto, sendo que no 2.º ciclo a percentagem de indefinição foi apenas de 9,5%.

Pelos resultados evidenciados na Tabela 32, verificamos que 68,4% dos inquiridos do 3.º ciclo concordam que ensinam, cada vez mais, com os olhos postos nas provas finais de ciclo, descendo para 48,9% a percentagem de inquiridos do 2.º ciclo que tem a mesma opinião, verificando-se, ainda neste ciclo, uma percentagem de 34,4% de respondentes que discordam, contra 15,8% no 3.º ciclo.

61. Os professores de matemática ensinam, cada vez mais, com os olhos postos nas PFC.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	5	23	15	36	5	84
		% em Grupo	6,0%	27,4%	17,9%	42,9%	6,0%	100,0%
		% do Total	2,8%	12,8%	8,4%	20,1%	2,8%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	0	15	15	54	11	95
		% em Grupo	0,0%	15,8%	15,8%	56,8%	11,6%	100,0%
		% do Total	0,0%	8,4%	8,4%	30,2%	6,1%	53,1%
Coeficiente de contingência: 0,250 Aprox. Sig.: 0,018								

Tabela 32 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 61

Quanto à percepção que os professores inquiridos têm acerca dos efeitos da realização das provas finais de ciclo no investimento dos alunos no estudo da matemática, constatamos, pelos dados da Tabela 33, que a percentagem de concordância é semelhante em ambos os grupos disciplinares, contudo, verifica-se uma maior indefinição por parte dos inquiridos do 2.º ciclo, que ultrapassa os 20%, sendo a percentagem de opiniões discordantes de apenas 28,5%, contra 37,9% no caso dos inquiridos do 3.º ciclo.

62. Os alunos investem mais no estudo da matemática devido à realização das provas finais de ciclo.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	8	16	17	40	3	84
		% em Grupo	9,5%	19,0%	20,2%	47,6%	3,6%	100,0%
		% do Total	4,5%	8,9%	9,5%	22,3%	1,7%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	1	35	15	39	5	95
		% em Grupo	1,1%	36,8%	15,8%	41,1%	5,3%	100,0%
		% do Total	0,6%	19,6%	8,4%	21,8%	2,8%	53,1%
Coeficiente de contingência: 0,256 Aprox. Sig.: 0,014								

Tabela 33 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 62

No que se refere à preparação dos alunos para as provas finais de ciclo, os resultados da Tabela 34 mostram que 93,8% dos inquiridos do 3.º ciclo referem que costumam proporcionar aulas extra de preparação para as provas finais de ciclo, sendo de destacar que destes, 51,6% responderam, “5 – Concordo totalmente”. Embora no 2.º ciclo haja 78,8% de inquiridos a afirmarem que costumam proporcionar aos alunos o mesmo tipo de apoio, a percentagem dos que responderam “5 – Concordo totalmente”, é cerca apenas de 26,2%. É também de destacar que apenas um docente, dos 95 inquiridos do 3.º ciclo, respondeu “3 – Sem opinião” e quatro responderam “2 – Discordo”. Já no 2.º ciclo, verificamos uma percentagem de discordância, quanto a este assunto, de 16,7%, o que corresponde a 14 professores.

64. Costumo proporcionar, aos meus alunos, aulas extra de preparação para as provas finais de ciclo.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	2	12	4	44	22	84
		% em Grupo	2,4%	14,3%	4,8%	52,4%	26,2%	100,0%
		% do Total	1,1%	6,7%	2,2%	24,6%	12,3%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	0	4	1	41	49	95
		% em Grupo	0,0%	4,2%	1,1%	43,2%	51,6%	100,0%
		% do Total	0,0%	2,2%	0,6%	22,9%	27,4%	53,1%
Coeficiente de contingência: 0,299 Aprox. Sig.: 0,002								

Tabela 34 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 64

66. A realização das provas finais de ciclo promove uma avaliação dos alunos centrada nos testes.			Respostas					Total
			1	2	3	4	5	
Grupo Disciplinar	2.º Ciclo (230)	Contagem	5	18	14	37	10	84
		% em Grupo	6,0%	21,4%	16,7%	44,0%	11,9%	100,0%
		% do Total	2,8%	10,1%	7,8%	20,7%	5,6%	46,9%
	3.º Ciclo (500)	Contagem	0	19	10	58	8	95
		% em Grupo	0,0%	20,0%	10,5%	61,1%	8,4%	100,0%
		% do Total	0,0%	10,6%	5,6%	32,4%	4,5%	53,1%

Coeficiente de contingência: 0,229 Aprox. Sig.: 0,042

Tabela 35 – Relação entre a variável “Grupo Disciplinar” e o item 66

Quanto ao favorecimento da avaliação dos alunos centrada nas notas dos testes, como consequência da existência da avaliação externa das aprendizagens, os resultados da Tabela 35 mostram que a percentagem de inquiridos do 3.º ciclo, concordantes com a afirmação é de 69,5%, sendo de 55,9% no 2.º ciclo, onde se verifica também um maior grau de indefinição, com 16,7% dos professores a responderem “3 – Sem opinião”, contra 10,5% no 3.º ciclo.

2. Análise dos resultados

De seguida pretendemos fazer a análise dos resultados previamente descritos, procurando responder à questão de investigação formulada no início deste trabalho de investigação:

De que modo os professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico perspetivam, ao nível das suas práticas curriculares e pedagógicas, bem como do seu desenvolvimento pessoal e profissional, o impacto e os efeitos da avaliação externa?

Para melhor responder a esta questão, consideraremos os objetivos formulados no capítulo I desta dissertação:

1. Estudar as perspetivas dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico sobre a avaliação externa de escolas.
2. Estudar as perspetivas dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico sobre a avaliação externa das aprendizagens.

3. Caracterizar os efeitos da avaliação externa de escolas nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.
4. Caracterizar os efeitos da avaliação externa das aprendizagens nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.
5. Caracterizar os efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento pessoal e profissional, dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.
6. Caracterizar os efeitos da avaliação externa das aprendizagens no desenvolvimento pessoal e profissional, dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.
7. Comparar o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas com o impacto e efeitos da avaliação externa de aprendizagens, nas práticas e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico.
8. Comparar o impacto e os efeitos da avaliação externa (de escolas e de aprendizagens) nas práticas e no desenvolvimento pessoal e profissional docente, entre professores de matemática do 2.º ciclo e professores de matemática do 3.º ciclo do ensino básico.

Para a análise dos resultados obtidos, recorreremos não só ao quadro teórico abordado no capítulo II desta dissertação e aos resultados de outros estudos empíricos apresentados no capítulo I, mas tivemos, também, em conta, objetivos, domínios, campos de análise e referentes mencionados no *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas, 2013-2014*, publicado pela IGEC, no caso da avaliação externa de escolas, e os objetivos traçados pelo IAVE e pelo Júri Nacional de Exames (JNE), publicados em alguns relatórios anuais relativos às provas de avaliação externa das aprendizagens.

2.1. Avaliação externa de escolas – perspetivas dos docentes inquiridos

Procurando dar resposta ao primeiro objetivo formulado para o estudo que desenvolvemos - *Estudar as perspetivas dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico sobre a avaliação externa de escolas* -, apresentamos, de seguida, tabelas com a síntese das principais conclusões relativas às perspetivas dos docentes inquiridos sobre a avaliação externa das escolas.

Na Tabela 36 procuramos enquadrar os resultados obtidos neste estudo, relativamente às perspetivas dos inquiridos sobre o atual modelo de avaliação externa de escolas e alcance

dos seus objetivos relativamente ao domínio “Resultados”, nos campos de análise publicados pela IGEC (2013), no *Quadro de Referência para a Avaliação Externa de Escolas, 2013/2014*, para assim facilitar a análise que pretendemos realizar.

Perspetivas dos docentes sobre o modelo de avaliação externa de escolas e alcance dos seus objetivos, em termos de resultados sociais e académicos			
Efeitos produzidos			
<ul style="list-style-type: none">• Valorização dos rankings• Valorização dos resultados escolares			
Indefinição			
<ul style="list-style-type: none">• Regulação da educação, através do fornecimento de informação pertinente quer a responsáveis políticos, quer a responsáveis pela administração escolar	Objetivo do modelo de avaliação externa de escolas	Campos de análise	
<ul style="list-style-type: none">• Aumento da qualidade das aprendizagens• Melhoria de resultados académicos internos• Melhoria de resultados académicos externos	Resultados académicos		
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento de iniciativas que promovam o desenvolvimento da comunidade envolvente	Reconhecimento da comunidade		
Ausência de efeitos			
<ul style="list-style-type: none">• Cumprimentos de regras, por parte dos alunos• Desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos	Resultados sociais	Campo de análise	

Tabela 36 – Perspetivas dos docentes inquiridos sobre o modelo de avaliação externa de escolas e alcance dos seus objetivos, em termos de resultados sociais e académicos

Dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, verificamos que, de acordo com os professores inquiridos, o atual modelo de avaliação externa de escolas tem contribuído para a valorização dos resultados escolares e dos *rankings* das escolas. Aliás, na opinião do CNE emitida através do Parecer n.º5/2008, esta valorização seria desejável, em relação aos restantes domínios do modelo, dado que, na sua perspetiva, são os resultados escolares que resumem toda a ação da escola, podendo, inclusivamente, fazer-se a avaliação das escolas apenas mediante os seus resultados, considerando a avaliação dos restantes domínios, somente como meio de diagnóstico que resultasse na compreensão dos resultados obtidos. Mais tarde, na Recomendação n.º1/2011, o mesmo conselho volta a aconselhar a colocação dos resultados num patamar valorativo predominante, corroborando a ideia de Afonso & Costa (2011) acerca da atual hipervalorização dos resultados, evidente, também, pela importância atribuída aos *rankings* das escolas. Estes dados acerca da preocupação com

os resultados, como consequência da avaliação externa de escolas, corroboram, também, os resultados de outros estudos empíricos analisados no capítulo 1 desta dissertação (Costa, 2013; Sousa, 2013; Freitas, 2012; Melo, 2011; Domingos, 2010).

Verificou-se a existência de uma indefinição, na opinião dos inquiridos, quanto ao alcance do objetivo do modelo de avaliação externa de escolas de regular a educação (IGEC, 2013), através da veiculação de informação fundamental sobre o ensino e a aprendizagem quer aos responsáveis da administração escolar, quer aos responsáveis políticos. Neste âmbito, a existência de indefinição avaliativa constatou-se, sobretudo no 3.º ciclo. Já os docentes do 2.º ciclo, apesar de muitos revelarem falta de opinião sobre o assunto, concordam em maior grau que a avaliação externa de escolas tem tido um papel fundamental da regulação da educação.

Quanto ao objetivo do modelo de avaliação externa de escolas de “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos”(IGEC, 2013, p.1), as opiniões recolhidas revelaram uma elevada indefinição avaliativa no que se refere aos efeitos da avaliação externa de escolas na promoção quer dos resultados escolares internos, quer dos resultados externos dos alunos, bem como no que se refere ao aumento da qualidade da aprendizagem. Desta forma, podemos inferir que os docentes inquiridos não reconhecem, claramente, que a avaliação externa de escolas esteja a alcançar o objetivo de promover a melhoria das aprendizagens e dos resultados. Do mesmo modo, no relatório da IGEC (2013), é reconhecido que é no domínio *Resultados* que as escolas obtêm classificações inferiores. Também o CNE, na Recomendação n.º 1/2011, considera que os resultados escolares continuam a ser uma área chave da educação onde há fragilidades. A OCDE, através do relatório de Santiago *et al.* (2012), refere que os resultados de aprendizagem dos estudantes portugueses continuam um pouco aquém da média determinada por aquela organização, apesar de terem vindo a melhorar significativamente.

Esta aparente ausência de efeitos da avaliação externa de escolas na melhoria da qualidade das aprendizagens está de acordo com a perspetiva de Terrasêca (2011) quando refere que a avaliação externa de escolas parece não atingir a raiz dos problemas o que impede que algo de efetivamente relevante e significativo mude na qualidade do serviço educativo prestado e, consequentemente na qualidade das aprendizagens.

Os dados deste estudo evidenciam ainda uma indefinição no que diz respeito ao objetivo do modelo de “fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da

sociedade local” (IGEC, 2013, p.1), dado que as opiniões dos docentes além de muito divididas, centraram-se, muitas delas, na ausência de opinião sobre o assunto.

Na opinião da maioria dos participantes neste estudo, a avaliação externa de escolas não tem contribuído para a implementação de ações, por parte das escolas, que fomentem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, ficando, também, por alcançar resultados sociais expectáveis da avaliação externa de escolas, tais como a melhoria do cumprimento de regras e disciplina, por parte dos alunos (IGEC, 2013).

Mais uma vez, estes resultados relativos à perspectiva dos docentes sobre o modelo de avaliação externa de escolas e ao alcance dos seus objetivos, parecem corroborar a opinião de Terrasêca (2011), quando refere que as avaliações externas de escola não estão a conseguir atingir aquilo que, através da enunciação de objetivos para a sua ação, se têm proposto realizar.

2.2. Avaliação externa das aprendizagens – perspectivas dos docentes inquiridos

No sentido de responder ao segundo objetivo formulado para o estudo que desenvolvemos - *Estudar as perspectivas dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico sobre a avaliação externa das aprendizagens* -, apresentamos, na Tabela 37, uma síntese das principais conclusões quanto às perspectivas dos docentes relativamente à avaliação externa de escolas concretizada, no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, através da realização de provas finais de ciclo.

Uma das primeiras conclusões retiradas da análise dos resultados obtidos neste estudo, é o facto de a grande maioria dos docentes inquiridos se mostrar favorável à realização de provas de avaliação externa de matemática, no final de cada ciclo do ensino básico. Esta adesão dos inquiridos, à avaliação externa das aprendizagens através de testes padronizados, pode corresponder à tendência, cada vez maior, de constituição de um sistema formal de *accountability*, com a quantificação de resultados, de acordo com Afonso (2010).

Perspetivas dos docentes inquiridos acerca da avaliação externa das aprendizagens em matemática
Efeitos produzidos
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição para a definição de um padrão de conhecimentos escolares a adquirir, pelos alunos, ao longo do ciclo de ensino • Valorização da disciplina de matemática no seio da comunidade educativa • Maior investimento dos alunos no estudo da matemática, ao nível do 2.º ciclo do ensino básico
Indefinição
<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria do sucesso educativo, em geral • Maior investimento no estudo da matemática, ao nível do 3.º ciclo do ensino básico
Ausência de efeitos
<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos negativos, tais como desmotivação e <i>stress</i> quer em alunos, quer em professores • Reflexo das reais aprendizagens dos alunos

Tabela 37 – Perspetivas dos inquiridos sobre a avaliação externa das aprendizagens

No relatório sobre os exames nacionais relativos a 2009, publicado em setembro de 2010, o GAVE (2010, p.3) considerou que um dos aspetos que podem contribuir para que os instrumentos de avaliação externa sejam benéficos, do ponto de vista educacional, é garantir uma “maior homogeneidade na forma como é trabalhado o currículo prescrito”. Ao considerar que as provas finais de ciclo contribuem para a definição de um padrão de conhecimentos escolares a adquirir, pelos alunos, ao longo do ciclo de ensino, a maioria dos inquiridos parece estar em sintonia com o que o MEC preconiza para a avaliação externa das aprendizagens, evidenciando, desta forma, a concordância com o objetivo de “certificação” das aprendizagens dos alunos, no final do ensino básico (JNE, 2013; GAVE, 2010). Aliás, esta conclusão está em consonância como que Antunes e Sá (2010) referem, quando citam a perspetiva de Bernstein, de que os exames tendem a definir a ordem de importância do conhecimento escolar, delimitando fronteiras entre o que deve e o que não deve ser ensinado e aprendido, veiculando, desta forma, um *currículo oculto* ou *invisível* (Jackson, 1991, citado por Antunes & Sá, 2010, p.118).

Os resultados deste estudo revelaram, também, que a maioria dos professores participantes neste estudo considera que a realização de provas finais de ciclo, na disciplina de matemática, tem contribuído para a valorização da disciplina, no seio das comunidades educativas, o que poderá constituir uma forma de alcançar atitudes mais colaborativas e de maior envolvimento por parte das famílias, como preconiza o GAVE (2010, p.10), para que se possa atingir uma “melhoria sustentada dos resultados, em consequência de um progressivo *upgrade* da qualidade dos saberes, das competências e do saber-fazer dos nossos alunos”.

Contudo, apesar de se esperar que, com a realização das provas finais de ciclo, alunos possam “ter motivação para estudar mais (*Ibidem*, p.3)”, de acordo com os resultados obtidos, um maior investimento dos alunos no estudo da matemática, verifica-se apenas ao nível do 2.º ciclo do ensino básico, tendo-se constatado que, ao nível do 3.º ciclo, a maioria das respostas dos docentes traduz uma indefinição avaliativa. Da investigação que realizou, Rosário (2007) tinha concluído que, na opinião dos docentes participantes no estudo, os alunos do 9.º ano estavam mais motivados para o estudo da matemática devido à realização das provas externas.

De acordo com um estudo do PISA (2000-2009), referido num relatório do JNE (2013, p.7), “um dos fatores críticos de sucesso para que um sistema de ensino se desenvolva e progrida é a existência de um processo de avaliação externa da aprendizagem”. Porém, neste estudo, verificou-se a existência de uma indefinição avaliativa no que se refere à contribuição das provas finais de ciclo para a melhoria do sucesso educativo, em geral.

Apesar dos decisores das políticas educativas considerarem que os resultados das provas de avaliação externa constituem um bom indicador do nível de desempenho dos alunos (GAVE, 2010), os dados deste estudo revelaram que a maioria dos docentes não concorda que os resultados das provas finais de ciclo espelhem as reais aprendizagens dos alunos. Esta perspetiva corrobora, de certa forma, a opinião da *Eurydice* (2009a) quando afirma que os exames nacionais não representam mais do que uma imagem instantânea do nível educativo do aluno, num determinado momento e apenas em alguns domínios restritos.

Apesar da preocupação com os resultados, decorrente quer da avaliação externa de escolas, quer da avaliação externa das aprendizagens, a maioria dos docentes inquiridos não considera que esta se traduza em desmotivação ou *stress*, nem neles próprios, e menos ainda nos alunos, contrariando o que por vezes se refere na literatura académica sobre o assunto (Mons, 2009) e o que se conclui noutros estudos empíricos, tais como Barbosa e Vieira (2013), Melo (2007), Rosário (2007) e Martins (2006), para além da perspetiva igualmente apresentada no relatório da *Eurydice* (2009a).

Com o intuito de compreendermos as perspetivas dos docentes quanto à avaliação externa das aprendizagens, indagamos a sua opinião, também em matéria de avaliação interna dos alunos, concluindo-se que apesar de grande parte dos professores inquiridos discordar que a principal finalidade da avaliação seja classificar os alunos, a maioria dos docentes, sobretudo do 3.º ciclo, considera que a avaliação dos alunos centrada nos testes contribui para a objetividade de avaliação em matemática e que, por isso, os resultados dos testes devem ser

a componente de maior influência na avaliação dos alunos. Desta forma, podemos concluir que os professores que manifestaram a concordância com a centralidade dos testes na avaliação dos alunos têm uma perspectiva mais técnica da avaliação, correspondendo a uma abordagem objetivista (Rodrigues, 2002), normativa, criterial e centrada nos resultados (Pacheco et al, 2014).

2.3. Avaliação externa de escolas - efeitos curriculares e efeitos pedagógicos

Tendo em conta o terceiro objetivo formulado para este estudo - *Caracterizar os efeitos da avaliação externa de escolas nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* - apresentamos, na Tabela 38, uma síntese das principais conclusões deste estudo relativamente aos efeitos curriculares e pedagógicos da avaliação externa de escolas, de acordo com as opiniões dos inquiridos, que estão relacionadas com a sua “Prestação do Serviço Educativo”, um dos domínios do atual modelo de avaliação externa de escolas (IGEC, 2013).

Avaliação externa de escolas – efeitos curriculares e pedagógicos			
Efeitos produzidos			
<ul style="list-style-type: none">Nenhuns			
Indefinição			
<ul style="list-style-type: none">Valorização da avaliação sumativa em detrimento da formativaArticulação entre docentes do 2.º ciclo e docentes do 3.º cicloTrabalho colaborativo entre docentesArticulação entre ensino e avaliação	Planeamento e articulação	Campos de análise	
<ul style="list-style-type: none">Maior exigência, nas práticas de ensino, ao nível do domínio de conhecimentos por parte dos alunos	Práticas de ensino		
<ul style="list-style-type: none">Práticas de avaliação circunscritas aos testes	Avaliação do ensino e das aprendizagens		
Ausência de efeitos			
<ul style="list-style-type: none">Articulação curricular quer entre disciplinas de diferentes departamentos, quer do mesmo departamento curricularContextualização do currículo, em termos de abertura ao meio	Planeamento e articulação	Campos de análise	
<ul style="list-style-type: none">Desenvolvimento de ações, na sala de aula, que incentivem os alunos à melhoria do seu desempenhoAdequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunosAdequação de respostas educativas a alunos com mais dificuldadesAdoção de metodologias ativas e experimentais	Práticas de ensino		

Tabela 38 – Avaliação externa de escolas – Perspetivas dos docentes sobre os efeitos curriculares e pedagógicos

Ao analisarmos o *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas 2013 - 2014*, da IGEC, verifica-se que no domínio “Prestação do Serviço Educativo”, no campo de análise “Planeamento e articulação”, aquele organismo propõe como referentes, entre outros, a gestão articulada do currículo e a sua contextualização e abertura ao meio, a coerência entre ensino e avaliação, bem como o trabalho cooperativo entre docentes. Dos resultados obtidos, podemos inferir que, segundo a opinião da maior parte dos inquiridos, a avaliação externa de escolas não tem tido quaisquer efeitos positivos nestas áreas. De forma semelhante, os estudos empíricos de Silvestre (2013), Costa (2013) e Marques (2013), analisados no capítulo 1 desta dissertação, referem que nem sempre se têm verificado efeitos concretos da avaliação externa de escolas, ao nível curricular e pedagógico, com especial visibilidade na sala de aula.

Deste modo, quanto à gestão articulada do currículo, a maior parte dos docentes considera que esta não existe quer entre disciplinas de diferentes departamentos, quer entre disciplinas do mesmo departamento curricular. A indefinição ficou apenas patente quanto à articulação curricular entre docentes do 2.º ciclo e docentes do 3.º ciclo. Estes resultados são concordantes com os dados do relatório da IGEC (2013), que reconhece que, apesar de haver registos de boas práticas de gestão articulada do currículo, têm sido identificadas, através da avaliação externa de escolas, debilidades ao nível da articulação curricular. Já em 2011, no parecer que emitiu acerca da avaliação externa de escolas, o CNE tinha referido a articulação e sequencialidade educativa como uma das áreas com maior debilidade, nas escolas avaliadas.

No que se refere à contextualização do currículo, em termos de abertura ao meio, a maioria dos inquiridos discorda que a avaliação externa de escolas esteja a contribuir para que tal se concretize.

Relativamente ao planeamento da avaliação, ficou indefinido, através dos dados recolhidos, se a avaliação externa de escolas tem contribuído para a valorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa e no que se refere à avaliação do ensino e da aprendizagem – outro campo de análise do modelo de avaliação externa de escolas – ficou indefinido se as práticas de avaliação, habitualmente, se restringem, sobretudo, aos testes, isto, apesar de, uma maioria significativa de inquiridos, se ter posicionado favoravelmente no que se refere à avaliação dos alunos centrada nos testes, como constatamos anteriormente.

Quanto ao trabalho colaborativo entre os docentes, valorizado pelo atual modelo de avaliação externa de escolas, constatou-se uma indefinição nas opiniões dos inquiridos, não tendo ficado evidente que a avaliação externa de escolas esteja a contribuir para a sua

promoção, corroborando as conclusões de Costa (2013), ao contrário do que Freitas (2012), Melo (2011) e Lopes (2010) concluíram. Também no âmbito do trabalho colaborativo entre professores, a IGEC (2013) refere que tem registado algumas fragilidades, apesar de se constatarem, também, algumas boas práticas.

Relativamente às práticas de ensino, outro campo de análise da atual modelo de avaliação externa de escolas, proposto pela IGEC (2013), estão entre os referentes escolhidos a adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, a adequação de respostas educativas aos alunos com necessidades educativas especiais, a exigência e incentivo à melhoria de desempenhos, metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens e a rendibilização dos recursos educativos. Na opinião da maioria dos inquiridos, a avaliação externa de escolas não tem tido quaisquer efeitos positivos em nenhum destes campos de análise.

Assim, constatou-se uma indefinição avaliativa quanto a uma maior exigência, nas práticas de ensino, ao nível do domínio de conhecimentos por parte dos alunos, decorrente da avaliação externa de escolas. Relativamente ao desenvolvimento de ações, na sala de aula, que incentivem os alunos à melhoria do seu desempenho, à adaptação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos, à adequação de respostas educativas a alunos com mais dificuldades e à adoção de metodologias ativas e experimentais, a maioria dos inquiridos considerou que a avaliação externa de escolas não tem tido quaisquer efeitos na sua implementação no âmbito das práticas letivas. Estes resultados corroboram os dos estudos empíricos analisados por Normand e Derouet (2011), que evidenciam a lentidão das escolas no que se refere às mudanças nas práticas pedagógicas, como efeitos da avaliação externa das escolas. O mesmo é referido por Terrasêca (2011) e por Pacheco *et al.* (2014), concluindo, estes últimos, que os efeitos da avaliação externa de escolas se verificam, essencialmente, ao nível dos discursos e da organização, sendo pouco evidentes em termos de mudanças pedagógicas nas salas de aula. Do mesmo modo, os resultados obtidos evidenciam uma consonância com Costa (2007) que refere que o impacto da avaliação externa na melhoria se verifica, sobretudo, ao nível técnico e discursivo.

Contrariamente aos resultados obtidos neste estudo e aos constatados pelos autores anteriormente referidos, a IGEC (2013) no relatório sobre a avaliação externa de escolas levada a cabo em 2011/2012, refere que no âmbito do domínio *Prestação do Serviço Educativo*, surgem como pontos fortes nos relatórios das escolas avaliadas, a utilização de

metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, bem como a adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

2.4. Avaliação externa das aprendizagens - efeitos curriculares e efeitos pedagógicos

No que se refere aos efeitos da avaliação externa das aprendizagens nas práticas curriculares e pedagógicas dos docentes e tendo em conta o quarto objetivo deste estudo - *Caracterizar os efeitos da avaliação externa das aprendizagens nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* - agrupamos, na Tabela 39, as opiniões dos inquiridos, de acordo com o campo de análise e com o grau concordância.

Avaliação externa das aprendizagens – Efeitos curriculares e pedagógicos		
Efeitos produzidos		
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação dos alunos centrada nos testes • Adoção de critérios de correção/classificação semelhantes aos emanados pelo IAVE, para as provas finais de ciclo • Discussão de resultados quer no grupo disciplinar, quer no departamento curricular • Trabalho colaborativo entre docentes, no mesmo grupo disciplinar • Atribuição de maior importância aos conteúdos, aquando da planificação das aulas • Cumprimento integral do programa de matemática 		Planeamento e articulação
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de iniciativas de apoio pedagógico aos alunos • Maior exigência relativamente à aprendizagem dos conteúdos, pelos alunos, ao nível do 3.º ciclo do ensino básico • Ensino direcionado para os conteúdos das provas finais de ciclo, ao nível do 3.º ciclo do ensino básico • Diálogo, com os alunos, sobre os resultados dos testes 		Práticas de ensino
Indefinição		
<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorização da avaliação formativa • Maior rigor na elaboração dos testes • Articulação entre professores de matemática do 2.º ciclo e professores de matemática do 3.º ciclo 		Planeamento e articulação
<ul style="list-style-type: none"> • Maior rigor científico • Melhoria ao nível das metodologias de ensino • Ter como referência, nas práticas de ensino, os conteúdos avaliados nos testes internacionais (PISA, TIMSS, por exemplo) 		Práticas de ensino
Ausência de efeitos		
<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da relação pedagógica com os alunos • Maior exigência relativamente à aprendizagem dos conteúdos, pelos alunos, ao nível do 2.º ciclo do ensino básico 		Práticas de ensino

Tabela 39 – Avaliação externa das aprendizagens – Efeitos curriculares e pedagógicos

No que ao planeamento das atividades letivas e à articulação diz respeito, o relatório sobre os exames nacionais do GAVE (2010) refere que a existência de instrumentos de avaliação externa pode contribuir para a melhoria da planificação, da elaboração dos materiais didáticos e da preparação das aulas. Neste âmbito, a maior parte dos docentes referiu que a realização das provas finais de ciclo tem provocado mudanças nas suas práticas de decisão curricular, nomeadamente na atribuição de uma maior importância aos conteúdos, aquando da planificação das aulas, para além de contribuir para que cumpram integralmente o programa de matemática, tal como foi concluído nos estudos de Estima (2011), Silva (2011) e Rosário (2007).

O trabalho cooperativo entre docentes tem vindo a aumentar, dentro de cada grupo disciplinar, onde também têm sido discutidos e analisados os resultados obtidos pelos alunos nas provas finais de ciclo, análise esta que ocorre ainda em sede de departamento curricular, de acordo com os dados que analisamos. O desenvolvimento de práticas colaborativas em consequência da realização de provas de avaliação externa na disciplina de matemática foi também constatado nos estudos de Madureira (2011), Rosário (2007) e Martins (2006).

Todavia, ficou indefinida a existência de articulação entre professores de matemática do 2.º ciclo e do 3.º ciclo, o que não está de acordo com a necessidade apontada pelo GAVE de “gizar estratégias concertadas de atuação dos professores que se sobreponham a lógicas fechadas e atomizantes, de enfoque exclusivamente disciplinar (GAVE, 2010, p.11).

No que diz respeito às práticas de ensino, de acordo com o relatório do GAVE (2010, p.3) sobre os exames nacionais, um dos benefícios da avaliação externa das aprendizagens, do ponto de vista educacional, é o facto de os resultados poderem “dar indicações para o controlo dos níveis de exigência das tarefas e das aprendizagens, sustentando a ação pedagógica e didática dos professores”. Porém, as opiniões da maioria dos inquiridos revelam a existência de uma indefinição quanto à contribuição da avaliação externa das aprendizagens para que haja um maior cuidado no que se refere ao rigor científico dos professores, durante as aulas. Além disso, relativamente ao aumento do grau de exigência, no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos, as opiniões dividiram-se, considerando, a maior parte dos docentes do 3.º ciclo, que este tem vindo a aumentar devido à realização das provas finais de ciclo, enquanto os inquiridos do 2.º ciclo têm opinião contrária.

A maior parte dos inquiridos do 3.º ciclo considera, ainda, que a sua prática de ensino é direcionada para os conteúdos habitualmente avaliados nas provas finais de ciclo. Esta

tendência para adaptar ou limitar o ensino aos aspetos do currículo que são objeto de exame ou dar demasiada importância às competências específicas para a realização de testes, foi também apontada pela *Eurydice* (2009a), como possível efeito indesejável da avaliação externa das aprendizagens.

De um modo geral, em alguns estudos analisados nesta dissertação, tais como os de Barbosa e Vieira (2013), Sousa (2012), Madureira (2011), Antunes e Sá (2010) e Melo (2007), tinham já sido constatados efeitos semelhantes aos que aqui referimos, decorrentes da avaliação externa das aprendizagens, no que se refere a práticas de decisão curricular e pedagógicas.

No que às metodologias de ensino diz respeito, as opiniões não foram consensuais no que se refere à sua melhoria decorrente da avaliação externa das aprendizagens, registando-se, sobre este assunto, a existência de uma indefinição avaliativa.

Quanto aos testes internacionais (PISA, TIMSS, por exemplo), os resultados do estudo revelaram a existência de uma indefinição quanto à consideração dos seus conteúdos, por parte dos professores, nas suas práticas.

Ainda no que diz respeito às atividades de ensino, os docentes inquiridos, na sua maioria, consideram que a realização das provas finais de ciclo tem contribuído para o aumento de iniciativas de apoio pedagógico aos alunos, nomeadamente aulas extra de preparação para as provas (sobretudo no 3.º ciclo), assim como assessorias, acompanhamento individualizado e aulas de apoio pedagógico acrescido.

Também em contexto de sala de aula, a maior parte dos inquiridos considerou que a realização das provas finais de ciclo não tem contribuído para a melhoria da sua relação pedagógica com os alunos.

No mesmo relatório, o GAVE (2010) considera que a análise dos resultados da avaliação dos alunos pode permitir aos professores proporcionar-lhe um retorno regulador das suas aprendizagens. Como habitualmente as provas finais de ciclo são realizadas no final do ano letivo (pouco antes deste terminar, no caso do 2.º ciclo e após o seu término, no 3.º ciclo), será difícil para os docentes concretizarem este retorno preconizado pelo GAVE, contudo, a grande maioria dos inquiridos afirmou que costuma dialogar com os alunos sobre os resultados por eles obtidos nos testes.

Ainda no âmbito da avaliação dos alunos, o mesmo gabinete responsável pela avaliação externa das aprendizagens, refere que, devido à existência de provas externas, “os

professores podem melhorar a sua técnica de elaboração dos testes, contribuindo, através de instrumentos de melhor qualidade, para uma melhor avaliação interna (GAVE, 2010, p.3)”. Podemos depreender, pelos resultados obtidos, que a maior parte dos inquiridos incorporou nas suas práticas, de forma mais ou menos consciente, parte deste propósito do GAVE, pois, além da maior parte dos inquiridos considerar que as provas finais de ciclo tem vindo a contribuir para que a avaliação interna dos alunos se centre nos testes, a maioria referiu que costuma adotar de critérios de correção/classificação semelhantes aos emanados pelo IAVE, para as provas finais de ciclo, sobretudo no 3.º ciclo. Estes efeitos da avaliação externa das aprendizagens na avaliação interna dos alunos tinham sido, também, constatados nos estudos de Barbosa e Vieira (2013), Estima (2011), Madureira (2011), Antunes e Sá (2010) e Rosário (2007).

Quanto à desvalorização da avaliação formativa e ao aumento do rigor por parte dos docentes na elaboração dos testes, como efeitos da avaliação externa das aprendizagens, verificou-se a existência de uma indefinição nas opiniões manifestadas pelos docentes inquiridos.

De um modo geral, podemos constatar, tal como Pacheco (2012), que a implementação de mecanismos de avaliação externos e a fixação de metas a cumprir pode estar a contribuir para que, a maior parte dos inquiridos, tenha uma abordagem curricular e uma prática letiva mais centrada nos resultados do que nos processos, e ainda mais na avaliação externa do que na interna, que corre o risco de ser uma imitação da anterior.

2.5. Avaliação externa de escolas - efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional

De acordo com o *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas 2013-2014*, a promoção do desenvolvimento profissional é um dos campos de análise relativo ao domínio *Liderança e Gestão*, assim como a autoavaliação e melhoria é um dos seus referentes.

Assim, neste estudo procuramos também aferir as perspetivas dos inquiridos sobre os efeitos que a avaliação externa de escolas tem tido no seu desenvolvimento pessoal e profissional, procurando concretizar o quinto objetivo que formulamos - *Caracterizar os*

efeitos da avaliação externa de escolas no desenvolvimento pessoal e profissional, dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Pela análise da Tabela 40, verificamos que a maior parte dos docentes considera que a avaliação externa de escolas não tem tido quaisquer efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, não considerando como efeito direto da avaliação externa de escolas a eventual realização de atividades de desenvolvimento pessoal e profissional docente, por parte das escolas, apesar de, na Recomendação n.º1/2011, o CNE ter recomendado, para o segundo ciclo de avaliação externa de escolas, um maior envolvimento dos organismos responsáveis pela formação contínua e graduada dos professores.

Avaliação externa de escolas – Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional docente		
Efeitos produzidos		
<ul style="list-style-type: none"> Nenhuns 		
Indefinição		
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de processos de melhoria nas escolas, decorrentes de processos de autoavaliação 	Autoavaliação e melhoria	Campo de análise
Ausência de efeitos		
<ul style="list-style-type: none"> Realização, nas escolas, de atividades de desenvolvimento profissional docente 	Promoção do desenvolvimento profissional	Campo de análise

Tabela 40 – Avaliação externa de escolas – Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional

No que se refere ao desenvolvimento de processos de melhoria decorrentes de processos de autoavaliação das escolas, registou-se uma indefinição avaliativa, tendo em conta as opiniões muito dispersas dos inquiridos, quanto ao assunto. Aliás, a propósito da autoavaliação das escolas, é a própria OCDE, no estudo de Santiago *et al.* (2012), que refere que, em Portugal, o papel da autoavaliação das escolas não está, ainda, totalmente compreendido, porque, efetivamente, não está totalmente instituído, assim como a sua relação com a avaliação externa das escolas. Idênticos resultados obteve Silvestre (2013), no estudo empírico que realizou, tendo concluído a ausência de sistematicidade nos processos de autoavaliação das escolas.

2.6. Avaliação externa das aprendizagens - efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional

De acordo com o sexto objetivo que formulamos para este estudo - *Caracterizar os efeitos da avaliação externa das aprendizagens no desenvolvimento pessoal e profissional, dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* – procuramos, neste ponto, analisar as perspetivas dos inquiridos sobre os efeitos que a avaliação externa das aprendizagens tem tido no seu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente através de autoavaliação das suas práticas e reflexão sobre os resultados dos seus alunos.

Através da análise dos dados da Tabela 41, verificamos que parte dos inquiridos concorda que os resultados obtidos pelos seus alunos nas provas finais de ciclo têm contribuído para delinear estratégias de melhoria, nas suas práticas de ensino, nos anos letivos seguintes.

Avaliação externa das aprendizagens – Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes
Efeitos produzidos
<ul style="list-style-type: none">• Questionamento sobre as práticas, como consequência dos resultados obtidos pelos alunos nas provas finais de ciclo• Delineação de estratégias de melhoria, para anos letivos subsequentes, mediante os resultados obtidos pelos alunos, nas provas finais de ciclo• Aumento da preocupação com os resultados
Indefinição
<ul style="list-style-type: none">• Assunção de responsabilidade perante os resultados obtidos pelos alunos nas provas finais de ciclo
Ausência de efeitos
<ul style="list-style-type: none">• Melhoria do desempenho profissional• Participação em seminários/congressos• Participação em ações de formação contínua• Medo de falhar, como profissional

Tabela 41 – Avaliação externa das aprendizagens – Efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes

Fazendo a ligação entre a avaliação externa das aprendizagens e a autoavaliação das escolas, a propósito da autorregulação como caminho para a melhoria, o JNE (2013, p. 109) refere o seguinte:

“A avaliação externa das aprendizagens encontra-se também ao serviço de uma autoavaliação das escolas, processo fundamental para que a organização escolar possa autorregular-se, avaliar o trabalho

desenvolvido e as metodologias e estratégias de ensino, contribuindo, assim, para eventuais mudanças na cultura de escola que possam proporcionar o sucesso escolar de todos os alunos.”

Também a *Eurydice* (2009a) refere que, em todos os países abrangidos pelo estudo que a Rede realizou, os resultados dos exames servem para delinear estratégias de desenvolvimento profissional docente, sendo Portugal um dos países incluídos.

Com efeito, verificamos que a maioria dos professores participantes neste estudo considera que a existência das provas finais de ciclo não tem contribuído para a melhoria do seu desempenho profissional, sendo esta discordância muito mais vincada pelos docentes do 2.º ciclo. Sendo assim, podemos interrogar-nos por que razão, esta autoavaliação individual que cada professor faz, na sequência dos resultados externos dos seus alunos, não está a conduzir à melhoria do seu desempenho profissional. Se de facto costumam delinear estratégias para que possam ser alcançados melhores resultados nos anos seguintes e se, no entanto, o seu desempenho como profissionais não tem melhorado, poderemos questionar-nos sobre o que, de facto está a falhar: se a própria autoavaliação não é bem realizada, ou se, posteriormente, não são dadas, aos docentes, condições que os apoiem na implementação de novas estratégias que visam a melhoria dos resultados e do seu desempenho como docentes. De acordo com o relatório da OCDE de Santiago *et al.* (2012), pouco apoio tem sido prestado aos professores, por parte dos responsáveis políticos, no que se refere à melhoria do ensino.

Apesar de a maior parte dos inquiridos sentir que há uma pressão externa para ensinar de acordo com as exigências das provas finais de ciclo e de concordar que estas têm contribuído para o aumento da sua preocupação com os resultados escolares na disciplina de matemática, quando se pergunta aos docentes se assumem a responsabilidade dos resultados dos seus alunos nas provas finais de ciclo, verifica-se a existência de uma indefinição avaliativa. Embora manifestem a preocupação com os resultados obtidos pelos seus alunos, a maioria dos docentes inquiridos revela que não sente medo de falhar como profissional.

Quanto à sua formação contínua, os resultados deste estudo revelam que a participação dos docentes em ações de formação profissional, seminários e congressos, não surge da existência das provas finais de ciclo, ao contrário do que foi constatado na investigação realizada por Barbosa e Vieira (2013).

2.7. Comparação do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas com o impacto e efeitos da avaliação externa de aprendizagens

Neste ponto da análise dos resultados, procuramos responder ao sétimo objetivo formulado para este estudo - *Comparar o impacto e efeitos da avaliação externa de escolas com o impacto e efeitos da avaliação externa de aprendizagens, nas práticas e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.*

Se os dados do estudo que realizamos revelam que os professores inquiridos concordam com a existência da avaliação externa das aprendizagens, tendo uma opinião claramente favorável, verifica-se, porém, um grande distanciamento dos professores face à avaliação externa de escolas. Esta dissociação entre as duas modalidades de avaliação externa foi também uma constatação do estudo da OCDE (Santiago *et al.*, 2012), que referia que, até à data, não se verificava, em Portugal, uma organização integrada da avaliação no setor educativo, isto é, a avaliação externa não tem sido vista como um todo, pois não é evidente uma ligação coerente entre as suas diferentes componentes. Também a *Eurydice* (2009b) também refere que a necessidade de uma maior articulação entre a avaliação externa de escolas e a avaliação externa das aprendizagens, uma vez que esta, ao avaliar os alunos está a avaliar, também, o respetivo sistema educativo. Esta relação entre a avaliação externa de escolas e a avaliação externa das aprendizagens foi considerada pelo ME como algo a ter em especial atenção, no segundo ciclo avaliativo das escolas, aquando da publicação do relatório do GTAEE, em julho de 2011.

Dos resultados obtidos neste estudo, pudemos verificar que, de um modo geral, os professores inquiridos se sentem mais “regulados” pela avaliação externa das aprendizagens do que propriamente pela avaliação externa de escolas, não ficando claro se estão conscientes de que a primeira tem um grande impacto sobre a segunda, tendo em conta que os resultados escolares são extremamente valorizados no atual modelo de avaliação externa de escolas, valorização esta já aconselhada pelo CNE, na sua recomendação de 2011, no final do primeiro ciclo avaliativo. Uma interpretação possível desta constatação pode ser facto de os docentes sentirem que a avaliação externa de escolas pertence mais aos órgãos de gestão do que aos próprios professores, alheando-se desse processo que acontece por ciclos de avaliação de quatro anos, enquanto a avaliação externa das aprendizagens é algo que os implica

diretamente, tendo impactos ao nível da sua imagem profissional e sobre as suas práticas pedagógicas e curriculares. Aliás, na Recomendação n.º 1/2011, o CNE referiu como um dos aspetos positivos do primeiro ciclo avaliativo das escolas, a perceção da elevada utilidade da avaliação externa das escolas, por parte dos responsáveis pelas instituições escolares, não se referindo concretamente aos professores.

Outro contributo para este alheamento dos professores inquiridos face à avaliação externa de escolas poderá ser o facto de nesta predominar a lógica de monitorização e pilotagem (Afonso & Costa, 2011) focada essencialmente na produção de informação relevante sobre a qualidade dos desempenhos, os resultados numéricos, os níveis de desempenho e as “evidências” de qualidade, mantendo-se contudo bastante longe das salas de aula. Também Gonçalves, Fernandes e Leite (2014), referem o facto do modelo de avaliação externa de escolas português se focalizar sobretudo na análise documental e nos processos administrativos e de gestão, em detrimento da qualidade e eficácia da educação e do ensino. Talvez o facto da observação direta de aulas não fazer parte do processo de avaliação externa das escolas, poderá contribuir para este distanciamento dos professores face àquele processo. A OCDE (Santiago *et al.*, 2012) considera que a ausência da observação de aulas do modelo de avaliação das escolas constitui uma insuficiente atenção relativamente à qualidade e eficácia do ensino e da aprendizagem, não havendo um olhar direto sobre os aspetos pedagógicos que, inevitavelmente, constituem um dos fatores determinantes da qualidade das aprendizagens.

Em termos de perspetivas gerais, quanto à avaliação externa de escolas e quanto à avaliação externa das aprendizagens, verificamos que os docentes inquiridos consideram que, em termos de resultados sociais e académicos, ambas têm contribuído para a valorização dos resultados escolares, e, conseqüentemente, para a crescente atribuição de importância aos *rankings* das escolas.

Ficou, também, clara, a indefinição dos docentes inquiridos quanto ao contributo da avaliação externa de escolas e da avaliação externa das aprendizagens para melhoria do sucesso educativo em geral, seja através do aumento da qualidade dos resultados escolares seja, mais concretamente, através da melhoria dos resultados académicos quer internos, quer externos, que, de acordo com a análise estatística efetuada, estão, na opinião dos inquiridos, fortemente correlacionadas. A propósito da questão da melhoria, o CNE, no Parecer n.º3/2010, já tinha referido que o impacto da avaliação externa de escolas tem sido,

essencialmente, interno, conduzindo à correção de situações problemáticas pontuais, considerando fundamental a existência de uma maior apoio da parte da administração educativa, para o acompanhamento dos processos de autoavaliação e concretização dos planos de melhoria.

De um modo geral, podemos dizer que a indefinição dos docentes quanto aos efeitos da avaliação externa de escolas corrobora o que já a Recomendação n.º1/2011, do CNE referia, a propósito dos aspetos negativos decorrentes do primeiro ciclo avaliativo das escolas, que era a ausência de identificação clara dos efeitos da avaliação externa de escolas quer nas próprias escolas, quer pelos decisores das políticas educativas.

Comparando os efeitos da avaliação externa de escolas e da avaliação externa das aprendizagens nas práticas curriculares e pedagógicas dos inquiridos, verificamos uma grande falta de consenso entre as opiniões, sobretudo relativamente aos primeiros, tendo, contudo, ficado evidentes algumas conclusões.

No que se refere às práticas curriculares, verificamos que, na opinião dos inquiridos, as práticas de articulação curricular entre as diversas disciplinas não têm sido promovidas, por nenhuma das formas de avaliação externa em estudo. Apenas o trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar, decorre, na opinião dos professores participantes, da avaliação externa das aprendizagens, não tendo, contudo, ficado evidente se existe, ou não, articulação curricular vertical entre professores de matemática do 2.º ciclo e professores de matemática do 3.º ciclo, em virtude da realização das provas finais de ciclo.

Ainda no que diz respeito às práticas curriculares, e no que que concerne à contextualização do currículo em termos de abertura ao meio, que constitui um referente do atual modelo de avaliação externa de escolas (IGEC, 2013), os resultados revelam que, na opinião dos inquiridos, esta contextualização curricular não acontece, nem como efeito da avaliação externa de escolas e muito menos como efeito da avaliação externa das aprendizagens em matemática. Pelo contrário, tendo-se constatado, através dos dados recolhidos, que, sobretudo no 3.º ciclo, os professores inquiridos atribuem, crescentemente, maior importância aos conteúdos mais focados nas provas externas, aquando da planificação das aulas, constatação esta corroborada pelos resultados de estudos tais como os de Barbosa e Vieira (2013), Sousa (2012), Madureira (2011), tendo-se verificado uma tendência para a padronização, homogeneização e estreitamento curricular, uma vez que se verifica que a realização de provas de avaliação externa tende a uma concentração excessiva, por parte dos

docentes, em objetivos estritamente cognitivos (Mons, 2009), ficando, ainda, o ensino demasiado condicionado pelo que *sai no exame* (Fernandes, 2005).

Os resultados deste estudo revelam, também, que nem a avaliação externa de escolas, nem a avaliação externa das aprendizagens, têm contribuído para que haja, nas práticas de ensino, maior exigência, maior rigor científico, nem melhoria ao nível das metodologias de ensino. Pelo contrário, constatamos que, de acordo com a maioria dos inquiridos, a avaliação externa de escolas não tem favorecido a adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos, nem o desenvolvimento de ações, na sala de aula, que incentivem os alunos à melhoria do seu desempenho, através, da adoção de metodologias ativas e experimentais, nem o desenvolvimento de respostas educativas a alunos com mais dificuldades. Apenas decorre da avaliação externa das aprendizagens o aumento de iniciativas de apoio pedagógico aos alunos, tais como, aulas de apoio pedagógico acrescido e assessorias, no sentido de os preparar para a realização das provas finais de ciclo.

Com o estudo que realizamos, verificamos que é na avaliação dos alunos que se constata alguns dos efeitos mais evidentes, sobretudo decorrentes da avaliação externa das aprendizagens. Concluímos que, as práticas de avaliação dos alunos centradas nos testes, realizadas pelos professores inquiridos, não são uma consequência da implementação do modelo de avaliação externa de escolas, mas da avaliação dos alunos através de provas finais de ciclo. Assim, a propensão para a desvalorização da avaliação formativa em relação à avaliação sumativa, referida por Pacheco *et al.* (2014), deve-se essencialmente, neste caso, à avaliação dos alunos, no final de cada ciclo do ensino básico, através de provas de avaliação externa de matemática. A existência destas determina não só uma valorização primordial dos resultados dos testes, na avaliação interna dos alunos, como tem contribuído para que sejam adotados, pelos docentes, critérios de correção/classificação semelhantes aos definidos pelo IAVE, para a correção/classificação das provas finais de ciclo de matemática. Estes resultados corroboram a opinião de Fernandes (2005) que refere que, atualmente, as conceções de avaliação estão fortemente associadas à ideia de medida, sendo os conhecimentos, praticamente, o único objeto de avaliação, referindo-se ainda a uma avaliação descontextualizada, onde a quantificação de resultados é privilegiada, na busca da objetividade. Em termos de conceção paradigmática, podemos dizer que os resultados deste estudo revelam, na maior parte dos inquiridos, uma abordagem objetivista da avaliação (Rodrigues, 2002), de orientação essencialmente técnica, baseada em *standards* (Stake, 2006),

equiparada, por Figari (2008), à *abordagem externa* de Cardinet e ao *modelo de medida* de Bonniol e Vial.

Desta forma, no que se refere à *coerência entre ensino-avaliação*, apresentada como referente pela IGEC, no *Quadro de Referência para a Avaliação Externa de Escolas, 2013-2014*, concluímos, pelos resultados obtidos, que esta até se concretiza, provavelmente não como se idealizara aquando da definição do modelo de avaliação externa de escolas, mas porque a existência de provas de avaliação externa tem fomentado um ensino cada vez mais direcionado para a realização das provas. De acordo com os inquiridos, é sobretudo ao nível do 3.º ciclo que a avaliação e o ensino se desenvolvem de forma mais centrada nos testes, cuja “imagem” tende a ser semelhante às provas externas, para além de se ensinar, cada vez mais, com os olhos postos nas provas finais de ciclo. Esta conclusão está de acordo com as conclusões do estudo de Alves (2004, p.43), que refere que “a forma como os professores avaliam está de acordo com a forma como os alunos aprendem”, estando frequentemente o ato de avaliar em consonância com o ato de ensinar.

Sendo a promoção do desenvolvimento profissional docente um dos referentes do atual modelo de avaliação externa de escolas, constatamos, pelos resultados obtidos, que a sua implementação não tem favorecido, na opinião dos inquiridos, este mesmo desenvolvimento profissional, não sendo evidente que contribua para o aumento de iniciativas, por parte das escolas, de organização de atividades de formação e desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, os resultados revelam que a avaliação externa das aprendizagens não contribui para o aumento da participação em ações de formação contínua, nem em seminários e congressos. Se se constata uma indefinição avaliativa na opinião dos docentes acerca do contributo da avaliação externa de escolas para o desenvolvimento de processos de melhoria, decorrentes de processos de autoavaliação, já a avaliação externa das aprendizagens tem, na opinião da maioria dos inquiridos, contribuído para o questionamento das suas práticas, como consequência dos resultados obtidos pelos alunos nas provas finais de ciclo. Além disso, os resultados evidenciam que a maioria dos inquiridos costuma delinear estratégias de melhoria, para os anos letivos subsequentes, mediante os resultados obtidos na avaliação externa dos alunos, sendo esta, também, uma das consequências do aumento da preocupação dos professores com os resultados escolares. Assim, podemos inferir que, de certa forma, a avaliação externa das aprendizagens pode contribuir mais para o desenvolvimento profissional dos docentes, do que a avaliação externa de escolas, no entanto, este

desenvolvimento profissional parece ocorrer, sobretudo, mais a nível individual do que coletivo, através de iniciativas de autoformação, não se delineando um padrão de desenvolvimento profissional docente. Esta ausência da componente formativa como efeito da avaliação externa pode ser um fator de inviabilização de aprendizagem quer no âmbito do coletivo organizacional, quer no desenvolvimento da capacidade de reflexão e de autoavaliação dos seus atores, acabando por não reforçar o profissionalismo docente (Machado, 2013).

2.8. Comparação do impacto e efeitos da avaliação externa (de escolas e de aprendizagens) produzidos nos professores de matemática do 2.º ciclo e o impacto e efeitos produzidos pela mesma, nos professores de matemática do 3.º ciclo do ensino básico

Neste ponto da análise dos resultados pretendemos concretizar o oitavo objetivo formulado para este estudo - *Comparar o impacto e os efeitos da avaliação externa (de escolas e de aprendizagens) nas práticas e no desenvolvimento pessoal e profissional docente, entre professores de matemática do 2.º ciclo e professores de matemática do 3.º ciclo do ensino básico.*

Dos resultados obtidos, constatamos que, para os itens relativos à avaliação externa de escolas, não há diferenças significativas entre as respostas dadas por docentes do 2.º ciclo e as repostas dadas por professores do 3.º ciclo, às mesmas questões, verificando-se assim, similaridade de opiniões quanto aos mesmos assuntos, exceto no que se refere aos efeitos da avaliação externa de escolas na regulação da educação, pelo fornecimento de informação relevante aos responsáveis pela administração escolar. Sobre este assunto, os professores do 2.º ciclo inquiridos têm uma opinião mais concordante com o efeito de regulação da avaliação externa de escolas, enquanto os docentes do 3.º ciclo se mostram mais indecisos quanto ao tema.

No que se refere aos itens relativos aos efeitos da avaliação externa das aprendizagens, constatamos diferenças significativas entre ambos os ciclos, que vale a pena salientar.

No que se refere às práticas letivas focadas nos conteúdos dos exames e a práticas letivas caracterizadas por uma maior exigência, verificamos a discordância de opiniões entre professores do 2.º ciclo e professores do 3.º ciclo. De acordo com os dados obtidos, enquanto

a maior parte dos professores do 3.º ciclo (55,8%) refere que costuma centrar as suas práticas letivas nos conteúdos mais valorizados nas provas finais de ciclo e que a sua prática de ensino se tem pautado por uma maior exigência relativamente à aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos, devido à avaliação externa das aprendizagens (56,9%), opinião oposta tem a maioria dos professores do 2.º ciclo: a maioria (53,6%) refere que não costuma centrar as suas práticas nos conteúdos mais valorizados nas provas externas, nem as suas práticas letivas se pautam por uma maior exigência na aprendizagem dos conteúdos, por parte dos alunos (58,2%).

No entanto, quando questionados se, como professores de matemática, ensinam cada vez mais com os “olhos postos nas provas finais de ciclo”, em ambos os grupos disciplinares, a maioria dos docentes responde afirmativamente, o que parece, à partida, algo contraditório, no caso dos professores do 2.º ciclo. Se, por um lado, no caso dos professores do 3.º ciclo, podemos intuir que ensinar com os “olhos postos nas provas finais” corresponde a focar-se mais, durante as aulas, nos conteúdos mais valorizados nessas provas e a exigir, cada vez mais, na aprendizagem dos conteúdos, no caso do 2.º ciclo, esse “olhar fixo nas provas finais”, poderá corresponder essencialmente a uma preocupação, que não corresponde diretamente a centrar as práticas letivas nos conteúdos mais valorizados na avaliação externa.

Assim, estes resultados corroboram a abordagem *test-driven curriculum* (Penner-Williams, 2010), sobretudo no que se refere às práticas curriculares e pedagógicas dos professores do 3.º ciclo inquiridos, dada a sobrevalorização dos conteúdos com mais destaque nas provas de avaliação externa.

Relativamente às práticas dos docentes do 3.º ciclo inquiridos, parece verificar-se o que sustentam Pacheco e Marques (2014) no que se refere à abordagem curricular: por um lado, uma abordagem centrada nos resultados, caracterizada por uma racionalidade *tyleriana* e, por outro lado, uma abordagem centrada em *standards*, determinada por uma padronização curricular, com a tendência de equiparação da educação à instrução e da valorização do que se ensina face ao que se aprende.

Desta forma, podemos questionar se o *currículo invisível* (Antunes & Sá, 2010), constituído essencialmente pelos conteúdos valorizados pelos exames nacionais, e o *estreitamento curricular* (Fernandes, 2009; Mons, 2009), consequente da redução da diversidade e da aprendizagem de outras competências menos valorizadas na avaliação externa das aprendizagens, poderá estar a surgir com mais evidência em anos de escolaridade

mais adiantados e, quais as possíveis razões para que tal aconteça, ou se, simplesmente, esta diferença de opiniões se deve ao facto de, no 3.º ciclo, as provas de avaliação externa existirem desde 2004/2005, enquanto no 2.º ciclo apenas existem desde 2011/2012, não tendo havido ainda tempo suficiente para que os professores deste ciclo se apropriassem quer da linguagem, quer dos procedimentos inerentes à avaliação externa das aprendizagens.

Ainda em termos de práticas curriculares e pedagógicas, podemos concluir, a partir dos dados obtidos, que ao condicionar as escolhas dos professores inquiridos, sobretudo no 3.º ciclo, a avaliação externa das aprendizagens pode dificultar a possibilidade de flexibilizar, articular e integrar o currículo, isto é, de o repensar e trabalhar de forma diferenciada, dando resposta aos desafios complexos impostos pela heterogeneidade dos contextos educativos.

Esta integração curricular, que na opinião de Beane (2000), tem como objetivo tornar o “currículo coerente”, abrange a integração de experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como conceção curricular. Esta inviabilização de realizar práticas curriculares como processos deliberativos, com base na flexibilização, autonomia e descentralização (Morgado, 2000) tem como consequência a estagnação das práticas ao nível do currículo prescrito, com a sua máxima generalidade (Pacheco, 2001), decorrendo da existência da avaliação externa das aprendizagens, apenas o cumprimento integral do programa de matemática, por parte da maioria dos inquiridos.

Assim, pode haver um risco eminente de inviabilizar a “incorporação de olhares”, através da articulação de conteúdos de diversas disciplinas, que, nas palavras de Roldão (2002, p.8), dariam lugar a uma “articulação curricular inteligente” (*Ibidem*, p.8). Desta forma, podemos inferir que a avaliação externa, não só não tem contribuído para o desenvolvimento da *gestão articulada do currículo*, no caso das práticas curriculares dos professores do 3.º ciclo inquiridos como, de certa forma, a condiciona fortemente, devido à sobrevalorização dos resultados, olhados apenas, como produto final, verificando-se o que Young (2013, p.111) chama de “avaliação condutora do currículo”, cuja abordagem aparenta centrar-se, frequentemente, tanto em *standards* como nos *resultados* (Pacheco & Marques, 2014). Estas conclusões tinham já sido constadas em estudos empíricos anteriores, tais como os de Barbosa e Vieira (2013), Poinha (2012) e Melo (2007).

Prosseguindo a comparação das práticas curriculares e pedagógicas dos professores do 2.º ciclo e dos professores do 3.º ciclo inquiridos, verificamos que a maioria dos professores de ambos os grupos considera que os resultados dos testes sumativos, na disciplina de

matemática, devem ser a componente com maior influência na avaliação dos alunos, no entanto, existe uma diferença muito significativa na percentagem de concordância em ambos os casos (66,6% para o 2.º ciclo e 81,1% para o 3.º ciclo). Ainda no âmbito da avaliação interna dos alunos, em cada grupo disciplinar, a maior parte dos professores inquiridos considera que a avaliação centrada nos testes contribui para a objetividade da avaliação na disciplina de matemática. Apesar desta concordância entre a maioria dos professores de cada ciclo, mais uma vez se verificou uma diferença expressiva de percentagens de concordância (63,1% para o 2.º ciclo; 79,4% para o 3.º ciclo).

Destes resultados, podemos concluir a avaliação como medida, essencialmente técnica, faz parte da conceção da maioria dos professores de ambos os ciclos, estando, no entanto, bastante mais enraizada nos professores do 3.º ciclo, o que, na perspetiva de Rodrigues (2002), corresponde a uma abordagem objetivista da avaliação, que, frequentemente, tem como referência, um padrão ou norma, sendo os conhecimentos praticamente o único objeto de avaliação (Fernandes, 2005). Esta referência, ou padrão, manifesta-se não só nos conteúdos das provas em si, mas também, relativamente aos critérios de correção e classificação, pois, em ambos os ciclos, a maior parte dos docentes inquiridos afirmou que procura adotar critérios de classificação/correção semelhantes aos determinados pelo IAVE, para as provas finais de ciclo, embora, novamente, com maior percentagem de concordância no 3.º ciclo (87,4%), comparativamente ao 2.º (71,4%).

Podemos constatar, pelos resultados, que para a maior parte dos docentes inquiridos, os instrumentos de avaliação interna (essencialmente testes sumativos) obedecem a uma racionalidade técnica, que determina a imagem de professor como técnico, planificador, em suma, como *professor tyleriano* (Alves, 2004). A adoção destas posições relativamente à avaliação interna das aprendizagens, em matemática, por parte dos professores inquiridos, indicia uma assunção simultânea quer do papel de *professores-formadores*, quer do papel de *professores-examinadores ou certificadores* (Fernandes, 2005), com a possível tendência de deslocação do sentido do papel da avaliação como *feedback*, para o papel da prestação de contas (Young, 2013).

Outro resultado deste estudo relaciona-se com os efeitos da avaliação externa das aprendizagens no apoio prestado aos alunos. Em ambos os ciclos, a maioria dos professores referiu que costuma proporcionar, aos alunos, aulas extra de preparação para os exames, embora, mais uma vez se destaque a diferença entre a percentagem de concordância no 3.º

ciclo (94,8%) e no 2.º ciclo (78,6%). Constata-se como as provas de avaliação externa constituem, também, modelos orientadores de opções educativas, neste caso, por parte dos docentes ou dos órgãos de gestão das escolas.

Uma das funções atribuídas às provas de avaliação externa é a de *motivação* (Fernandes, 2005, 2008; GAVE, 2010) para o estudo da disciplina, embora em alguns casos, poderá até ser um fator de desmotivação para alunos com mais dificuldades (Fernandes, 2005, 2008; Mons, 2009). Sobre este assunto, verificamos, mais uma vez, uma diferença significativa entre as opiniões dos professores do 2.º e do 3.º ciclos, sendo que, no primeiro caso, 28,5% dos docentes discordem que as provas finais de ciclo estejam a motivar mais os alunos para o estudo da matemática, elevando-se esta percentagem de discordância, para 37,9%, no caso do 3.º ciclo. Sobre este assunto, verificamos uma percentagem significativa de indefinição em ambos os ciclos, concluindo-se, porém, que, o efeito de motivação para o estudo da matemática, produzido pela avaliação externa das aprendizagens, é, na opinião dos inquiridos, superior para os alunos mais novos, do que para os alunos em anos de escolaridade mais avançados.

Da revisão da literatura que realizamos para este estudo, constatamos que uma das áreas de impacto da avaliação externa das aprendizagens era no desenvolvimento profissional docente. Sobre este assunto, um outro resultado que importa destacar refere-se ao facto de a maior parte dos professores considerar que a existência da avaliação externa das aprendizagens não está a contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional. Porém, apesar da maioria das respostas, em ambos os grupos de docência, ser no mesmo sentido, há diferenças significativas em ambos os ciclos, constatando-se que a percentagem de inquiridos que corroboram esta opinião, para o 2.º ciclo (67,9%) é bastante superior à dos inquiridos do 3.º ciclo (48,5%). Apesar da maioria dos docentes inquiridos, de ambos os ciclos, se mostrar claramente favorável à avaliação externa das aprendizagens, o resultado anterior não deve ser considerado inesperado. A este propósito Mons (2009) refere que a existência de avaliação externa padronizada produz nos docentes atitudes ambivalentes. De acordo com a autora, que fundamentou as suas referências em estudos empíricos, a adesão dos docentes à existência de provas externas advém do facto de considerarem que estes dispositivos constituem um auxílio na organização dos conteúdos a lecionar, fornecendo linhas claras sobre os mesmos; porém, a autora conclui, ainda, que a avaliação externa padronizada produz também efeitos perversos nas atividades de ensino, pois, além de contribuir para uma evolução desfavorável das

práticas pedagógicas, esta é, frequentemente, acompanhada por sentimentos de desprofissionalização.

Conclusão

É a ideia de necessidade de “avaliar a avaliação”, de aferir do seu valor efetivo, e de elencar posturas e práticas dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, decorrentes da implementação de dispositivos de avaliação externa, que está na base do estudo que desenvolvemos e que deverá ser entendido como um estudo preliminar de outras investigações que se exigem mais aprofundadas, dada a complexidade da temática.

Pelo curto espaço de tempo em que foi realizado, este estudo teve como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário, tendo sido utilizada uma amostra por conveniência, pelo que os resultados obtidos dizem apenas respeito às perspetivas e práticas dos docentes inquiridos. Apesar deste constrangimento, consideramos que os resultados alcançados podem constituir um ponto de partida para outras investigações mais alargadas, no âmbito desta temática, que, sendo também mais amplas no tempo, poderão recorrer a outras metodologias que permitam a triangulação de dados e, consequentemente, a generalização de resultados.

Ao terminarmos este estudo propomo-nos responder à questão de partida que norteou a investigação realizada:

De que modo os professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico perspetivam, ao nível das suas práticas curriculares e pedagógicas, bem como do seu desenvolvimento pessoal e profissional, o impacto e os efeitos da avaliação externa?

Após a análise dos resultados obtidos, destacamos, como uma das principais conclusões, em resposta à pergunta de partida, o alheamento dos professores face ao modelo e ao processo de avaliação externa de escolas, não lhe reconhecendo quaisquer efeitos positivos, nem no âmbito curricular e pedagógico, nem na promoção e desenvolvimento profissional docente.

O impacto da avaliação externa de escolas nas práticas profissionais dos professores inquiridos parece ser nulo, dado se ter constatado a existência de uma indefinição avaliativa, na maior parte das questões relacionadas com os efeitos da avaliação externa de escolas, nomeadamente no que se refere a ações de planeamento e articulação curricular, práticas letivas, bem como na avaliação do ensino e das aprendizagens.

Estes resultados estão em conformidade com outros estudos no que se refere ao facto da avaliação externa de escolas não estar a conseguir transpor as portas das salas de aula e aí

produzir efeitos que contribuam para o progresso das aprendizagens e dos resultados académicos, tanto internos, quanto externos.

Ficou também patente o facto de estes docentes considerarem que a avaliação externa de escolas não está a contribuir para que haja uma melhoria nos resultados de âmbito social, através da promoção de atividades que promovam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Como efeitos da avaliação externa de escolas, os professores deste estudo apontaram, essencialmente, a valorização dos resultados escolares e dos *rankings* das escolas, indo ao encontro do que preconizam diversos organismos nacionais (MEC, CNE) e internacionais (OCDE, Eurydice), acerca dos resultados como evidência da qualidade, eficiência e eficácia de qualquer sistema educativo, em geral, e de cada escola, em particular.

Muitos são os objetivos da avaliação externa de escolas que, para os professores inquiridos, parecem ficar aquém do desejado, a avaliar pelos referentes do *Quadro de Referência para a Avaliação Externa de Escolas, 2013-2014*, sobretudo no que diz respeito ao domínio *Prestação do Serviço Educativo*, o que, sem dúvida, constitui um fator condicionante do progresso das atividades e dos resultados dos alunos.

Pelo contrário, ficou evidente uma clara adesão e perfilhamento da avaliação externa das aprendizagens, por parte dos professores inquiridos, concretizada através da realização de provas finais de ciclo, na disciplina de matemática.

O impacto da avaliação externa das aprendizagens é evidente nas práticas profissionais dos docentes, que são, na maior parte dos casos, fortemente norteadas pela realização das provas finais de ciclo. Este impacto produz efeitos, essencialmente ao nível curricular e pedagógico, sendo menos evidentes no que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Os principais efeitos da avaliação externa de aprendizagens, nas práticas dos docentes inquiridos, ficaram patentes no âmbito da avaliação interna dos alunos, com a evidente centralidade dos testes, que além de, tendencialmente, espelharem as provas finais de ciclo quer em conteúdos e estrutura, quer nos próprios critérios de avaliação/correção, têm vindo a condicionar fortemente o desenvolvimento do currículo e as práticas de ensino, que constantemente se direcionam para os conteúdos mais valorizados nas provas externas.

Deste modo, concluímos que a gestão articulada do currículo, a contextualização curricular, a adoção de metodologias ativas e experimentais no ensino e na aprendizagem, e a

diversificação de formas de avaliação, preconizadas pelo atual modelo de avaliação externa de escolas, não só não se verificam nas práticas dos professores inquiridos, como também são fortemente limitadas pelos efeitos da avaliação externa das aprendizagens que, fomentando um trabalho docente direcionado para resultados numéricos, através de práticas racionalizadas e orientadas por *standards*, contribuem para o estreitamento do currículo, condicionando, de certa forma, a autonomia pedagógica dos professores. Todavia, estes efeitos da avaliação externa das aprendizagens são mais evidentes nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores do 3.º ciclo, do que nos professores do 2.º ciclo, que evidenciam menos a incorporação da linguagem e dos procedimentos inerentes à avaliação externa, tal como constatamos na análise dos resultados.

Assim, ficam claras as funções de controlo e de monitoração atribuídas às provas de avaliação externa, uma vez que, os exames padronizados asseguram, de certa forma, que os conteúdos lecionados sejam semelhantes em todas as escolas, de acordo com o previsto no currículo nacional, além de, posteriormente, implicarem a prestação de contas e de responsabilização, por parte dos professores e escolas, a partir dos resultados obtidos pelos alunos.

Ainda dos resultados deste estudo, concluímos que a avaliação externa das aprendizagens pode produzir efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, na medida em que contribui para que os docentes se questionem sobre as suas práticas, como consequência dos resultados obtidos pelos alunos nas provas finais de ciclo, que, posteriormente, constituem um fator de delineação de estratégias de melhoria, para os anos letivos subsequentes. Porém, colocamos a tónica apenas na possibilidade e não na certeza das ocorrências anteriores contribuírem de facto para a melhoria do desenvolvimento profissional. Com efeito, quando questionados diretamente sobre o assunto, a maior parte dos inquiridos reconhece que a avaliação externa das aprendizagens não tem vindo a favorecer a melhoria do seu desempenho docente.

Ao terminar este estudo, podemos dizer que, na perspetiva dos professores inquiridos, a preocupação com os resultados escolares e a sua valorização é o único efeito comum da avaliação externa de escolas e da avaliação externa das aprendizagens, o que, porém, não constitui um motivo *stress*, nem de receio de falarem como profissionais, contrariando alguns resultados de outros estudos empíricos.

De outra forma, constatamos uma clara dissociação entre as duas formas de avaliação externa, sugerindo assim, a necessidade de uma maior articulação entre ambas, tal como advoga a OCDE.

Deste estudo, concluímos, também, que não existe uma percepção clara, por parte dos docentes inquiridos, de que a avaliação externa das aprendizagens é condicionada pela avaliação externa de escolas. Os dados esclarecem que as perspetivas dos professores são mais convicentes no que se refere à primeira do que a esta última modalidade de avaliação externa.

Se a avaliação externa de escolas produz um efeito de legitimação discursiva, sendo notório que os professores perfilham a ideia de uma avaliação padronizada e centrada nos resultados, sobretudo decorrente da avaliação externa das aprendizagens, porém a existência de efeitos procedimentais verifica-se, essencialmente, na utilização do teste sumativo como principal dispositivo de avaliação dos alunos, tanto na sua forma intermédia, quanto na sua função de certificação.

Por fim, tendo ficado claro que uma percentagem bastante elevada de professores inquiridos concordam com a existência da avaliação externa das aprendizagens, em matemática, no final de cada ciclo do ensino básico, importa destacar um outro resultado evidente, que parece justificar uma futura investigação, quanto às razões de concordância relativamente à existência de provas externas. Esse resultado refere-se ao facto de, a maior parte dos professores, considerar que a existência da avaliação externa das aprendizagens não está a contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional, nem para a melhoria da sua relação pedagógica com os alunos, nem destes com a matemática, nem tão pouco, o facto dos resultados externos espelharem as reais aprendizagens dos alunos. Deparando-nos com estas perspetivas pouco positivas acerca da avaliação externa das aprendizagens, questionamo-nos, então, por que razão esta se torna uma prática facilmente perfilhada pelos professores? Que fatores estarão na base da defesa de existência de provas de avaliação externa de matemática, no final de cada ciclo do ensino básico? Consideramos que estas questões poderão constituir um ponto de partida para futuras investigações.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In M.T. Esteban & A.J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.147 – 170). São Paulo: Cortez Editora
- Afonso, A. J. (2011). Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-102). Porto: Porto Editora.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Revista Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484.
- Afonso, N. & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 10, pp. 53-64. Acedido dezembro, 5, 2013 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.), *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.155 – 190). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Almeida, L. (2007). Avaliação das escolas. Percepções em torno do processo e das suas implicações. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp.237-247). Lisboa: CNE.
- Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora
- Antunes, F. & Sá, V. (2010). Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In M.T. Esteban & A.J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.112 – 146). São Paulo: Cortez Editora
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp.13 – 99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Barbetta, P.A. (2002). *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Editora da UFSC
- Barbier, J.-M. (1996). *Elaboração de projetos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora

- Barbosa, L. & Vieira, L. (2013). Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 2 (11), 409 – 433, Acedido setembro, 27, 2013, em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Barroso, J. & Afonso, N. (Org.). (2011). *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Beane, J. (2000). O que é um Currículo Coerente? In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 39-58.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica
- Brigas, J. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade Aberta. Acedido maio, 16, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2203>
- Caldas, R. (2011). *Impacto da Avaliação Externa na Escola: um Estudo de Caso numa Escola do litoral Norte*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education – 5th Edition*. London: RoutledgeFalmer
- Costa, J.A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp.229-236). Lisboa: CNE.
- Costa, N. (2013). *Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas nas Estruturas Intermédias de Gestão*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Delgado, G. (2013). *Avaliação externa de escolas: Estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho
- Domingos, C. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido dezembro, 5, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10773/3680>
- Esteban, M. T. & Afonso, A. (Orgs.) (2010). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora

- Esteves, M. (2012). Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular dos professores. In L. Santos & A. Favacho (Org.), *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos* (pp. 21-34). Curitiba: Editora CRV.
- Estima, H. (2011). *O exame da matemática e as práticas de ensino e avaliação no 12.º ano: perspectiva dos alunos*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido outubro, 18, 2013, em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5750/1/ulfpie039839_tm.pdf
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação. Acedido agosto 15, 2014 em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP
- Fernandes, J. A.; Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Perspetivas e Práticas de Avaliação de Professores de Matemática*. Braga: Cadernos CIEd
- Ferrão, M. E. (2012). Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. In: *Educação e Sociedade.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr.-jun. 2012
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora
- Figari, G. (2009). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto.
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, auto-avaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido maio, 16, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10773/3683>
- Freitas, S. (2012). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho
- Fundação Manuel Leão (2013). *AVES – Programa de avaliação externa de escolas: referencial genérico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Acedido em dezembro, 15, 2013 em: http://www.fmleao.pt/ficheiros/RG_2013/referencial_generico_Out-2013.pdf
- Gérard, F.-M. & Rogiers, X. (2011) Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora

- Guisbond, L., Neill, M. & Schaeffer, B. (2012). A década de progresso educativo perdida sobre a NCLB: que lições tirar deste fracasso político? *Educação & Sociedade*, 33 (119), 405-430.
- Gonçalves, M. (2009). *Avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende ma escola de qualidade*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido maio, 16, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10451/3375>
- Gonçalves, E.; Fernandes, P. & Leite, C. (2014). A avaliação externa de escola em Portugal - políticas e processos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/concetual* (pp. 71-85). Porto: Porto Editora
- Guisbond, L., Neil, M. & Schaeffer, B. (2012). A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? *Revista Educação & Sociedade*, 33 (119), 405- 430.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora
- Hill, M. M. & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Karp, S. (2012). Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. *Revista Educação & Sociedade*, 33 (119), 431- 454.
- Lemos, D. (2012). *Avaliação externa das escolas em Portugal e das Escolas Europeias – uma perspetiva comparativa*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido maio, 16, 2013, em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8108/1/ulfpie043124_tm.pdf
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In J. A. Pacheco & J. A. Lima (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127 – 159). Porto: Porto Editora
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006/2007*. Dissertação de mestrado, Coimbra: Universidade de Coimbra. Acedido novembro, 17, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10316/15562>
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedago
- Madureira, M. (2011). *A influência dos exames nacionais de Física e Química A e respetivos resultados nas práticas de ensino e avaliação dos professores*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho. Acedido maio, 16, 2013, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19112/1/Maria%20Manuela%20Borges%20de%20Madureira.pdf>

- Mangez, E. (2011). Economia, política e regimes do conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Org.), *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.191 – 222). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 33 – 50). Porto: Edições Asa
- Maroy, C. (2012). Towards post-bureaucratic modes of governance. An European perspective. In G. Steiner-Khamisi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 62-93). London: Routledge.
- Marques, H. (2013). *A Avaliação Externa de Escolas no Ensino Especializado da Música. Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Marques, M. & Pacheco, J. A. (2013). Avaliação externa de escolas e seus efeitos nas perspetivas curriculares e pedagógicas. Um estudo com professores de matemática. In B. Silva et al (Org.), *Atas do XX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (CD-ROM – 978-989-8525-22-2).
- Martins, L. (2006). *A avaliação externa na disciplina de matemática no 12.º ano e a sua influência na relação educativa*. Dissertação de mestrado, Faro: Universidade do Algarve. Acedido novembro, 17, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10400.1/615>
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Melo, M. (2007). *Reflexos da reflexividade mediatizada: os professores do ensino secundário e os rankings escolares*. Tese de doutoramento, Porto: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Acedido maio, 16, 2013, em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/709/1/TESE_MARIA%20BENEDITA.pdf
- Melo, C. (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação*. Dissertação de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido dezembro, 5, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10773/7197>
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels de politiques d'évaluation standardisée. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 99-140. Acedido agosto 15, 2014 em: <http://rfp.revues.org/1531#text>
- Moreira, J. M. (2006). Investigação Quantitativa: Fundamentos e Práticas. In: J. A. Pacheco & J. A. Lima (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41 – 84). Porto: Porto Editora
- Morgado, J. C. (2000). Integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Caminhos da flexibilidade e integração*. Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares: Braga: CEEP, Universidade do Minho (pp. 93-101)

- Normand, R. & Derouet, J. L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organization scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 5-20. Acedido, setembro, 15, 2014, em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF174-01.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). Prefácio. In D. Fernandes (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas* (pp. 13-17). São Paulo: Editora UNESP
- Nunes, J. (2012). *O impacto da avaliação externa na escola*. Trabalho de projeto – Mestrado em Ciências da Educação (Administração Educacional). Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido maio, 16, 2013, em: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio.ul.pt:10451/8251>
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Uma abordagem crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2006). Um Olhar Global Sobre a Investigação. In: J. A. Pacheco & J. A. Lima (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.13 – 28). Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2009). A resignificação do currículo em contextos de globalização. In A. S. António, E. Estrela, C. Galego & A. Teodoro (Orgs.) *Educando o cidadão global. Globalização, educação e novos modelos de governação* (pp. 49-65). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas & Autores.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 65-74
- Pacheco, J. A. (2012). *Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas*. Texto apresentado nos Encontros de Educação, promovidos pela Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira, Funchal, 10 e 11 de fevereiro de 2012. (Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>)
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. & Marques, M. (2014). Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M.R. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 105 – 136). Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A.; Seabra, F. & Morgado, J.C. (2014). A Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e os efeitos nas escolas de ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/concetual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora

- Penner-Williams, J. (2010). Tested curriculum. In C. Kridel, *Encyclopedia of curriculum studies*. pp. 878-879, vol. 2.
- Pereyra, M.; Kotthoff, H.-G. & Cowen, R. (2011). *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Rotterdam: Sense Publishers
- Pinto, R. R. (2012). *Introdução à Análise de Dados com Recurso ao SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo
- Poinha, M. (2012). *Os exames e a melhoria das aprendizagens: o discurso de professores de Língua Portuguesa do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido outubro, 18, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10451/7682>
- Popkewitz, T. (2011). PISA: Numbers, standardizing conduct, and alchemy of school subjects. In M. Pereyra; H.-G. Kotthoff; R. Cowen (Eds.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (pp. 31 – 46). Rotterdam: Sense Publishers
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rodrigues, E. (2013). *O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rodrigues, P. & Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação das escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/concetual* (pp. 181-201). Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2002). Transversalidade e especificidade nos curricula: como se constrói o conhecimento? Acedido abril, 28, 2013 em: http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf.
- Rosário, M. (2007). *Influência do Exame Nacional do 9.º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação em matemática*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho. Acedido maio, 16, 2013, em: <http://hdl.handle.net/1822/7180>
- Santiago, P. (2011). Avaliação de escolas: um quadro concetual e práticas internacionais. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo* (pp. 27-50). Lisboa: CNE.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Acedido dezembro, 5, 2013, em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>

- Santos, A. (2010). *A avaliação externa das escolas em Portugal na primeira década do século XXI: uma análise focada nos discursos normativos, em referenciais da IGE e pareceres do CNE*. Dissertação de mestrado, Porto: Universidade do Porto. Acedido dezembro, 6, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10216/55005>
- Santos, S. (2011). *Rankings das Escolas e Qualidade das Aprendizagens. Que Relação? Um estudo exploratório no ensino privado*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho. Acedido maio, 13, 2013, em: <http://hdl.handle.net/1822/25875>
- Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, G. (2011). *Exames nacionais de matemática do 9.º ano: concepções dos professores classificadores*. Dissertação de mestrado, Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras Pólo de Viseu. Acedido julho, 14, 2013, em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8923/1/Tese_final%5B1%5D.pdf
- Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de Doutoramento, Évora: Universidade de Évora.
- Silvestre, M. J.; Fialho, I. & Saragoça, J. (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/concetual* (pp. 57-67). Porto: Porto Editora
- Sobrinho, J. D. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Revista da Avaliação do Ensino Superior (Campinas)* 13 (1), 193-207. Acedido agosto 15, 2014, em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>
- Sousa, L. (2012). *O exame nacional de Física e Química A e o seu impacte na prática pedagógica dos professores: um estudo centrado nas práticas laboratoriais*. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho. Acedido maio, 16, 2013, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/xmlui/bitstream/handle/1822/13761/L%C3%BAcia%20Dias%20de%20Sousa.pdf?sequence=1>
- Sousa, J. (2013). *Impacto de um dispositivo de Avaliação Externa na Avaliação da Qualidade em Creche*. Um estudo sobre as perspetivas de Desenvolvimento Profissional nos Educadores de Infância. Dissertação de mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Spring, Joel (2009). *Globalization of education. An Introduction*. Taipei: Sense Publishers.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.

- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G.; Waldow, F. (2012). *Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge
- Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. London: Routledge.
- Tavares, A. (2011). *As representações dos professores acerca da escola de qualidade e de fatores que a promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa*. Dissertação de mestrado, Lisboa: Universidade Aberta. Acedido dezembro, 5, 2013, em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1885>
- Terrasêca, M. (2011) Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: Avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto atual. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo* (pp.109-137). Lisboa: CNE. Acedido agosto, 15, 2014, em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61820/2/77226.pdf>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Veloso, L., Abrantes, P., & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 2011, 69-88. Acedido agosto, 15, 2014, em: www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Veloso.pdf
- Waldow, F. (2012). Standardisation and legitimacy. Two central concepts in research on educational borrowing and lending. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 412-427). London: Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101-118.

Referências documentais

- CNE (2008). *Parecer n.º5/2008*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2010). *Parecer n.º3/2010*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido dezembro, 17, 2013 em: http://www.ige.min-edu.pt/cdi/Imagens/Parecer3_10AvaliaçãoExternadasEscolas2007-2009.pdf
- CNE (2011a). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo [Atas do Seminário realizado no CNE em 20 de setembro de 2010]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido dezembro, 17, 2013 em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/742-avaliacao-das-escolas-dos-ensinos-basico-e-secundario-perspectivas-para-um-novo-ciclo-avaliativo>
- CNE (2011b). *Recomendação n.º1/2011*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido dezembro, 17, 2013 em: http://www.ige.min-edu.pt/cdi/Imagens/Recomendação1_11CNE_AvaliaçãodasEscolas.pdf
- Eurydice (2004a). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Unidade Europeia, Eurydice Acedido dezembro, 5, 2013 em: <http://eurydice.org>
- Eurydice (2004b). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. European Unit, Eurydice Acedido dezembro, 23, 2013 em: <http://eurydice.org>
- Eurydice (2009a). *Exames nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização de resultados*. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice) Acedido dezembro, 23, 2013 em: <http://eurydice.org>
- Eurydice (2009b). *National testing of pupils in Europe: objectives, organisation and use of results, Portugal 2009*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice) Acedido dezembro, 23, 2013 em: <http://eurydice.org>
- Eurydice (2011). *Mathematics education in Europe: common challenges and national politics*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice) Acedido junho, 2, 2013 em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- GAVE (2010). *Relatório – Um olhar sobre os exames nacionais*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido novembro, 24, 2013, em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Report_2009.pdf
- GAVE (2013). *Projeto Testes Intermédios – Relatório 2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido novembro, 24, 2013, em http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Relatorio_TI_2012.pdf

- ME - GTAE (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – relatório final*. Lisboa: Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas – Ministério da Educação. Acedido julho, 18, 2013, em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf
- IGE (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas – Ministério da Educação. Acedido outubro, 04, 2014, em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf
- IGEC (2011). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas 2011-2012*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Acedido julho, 18, 2013, em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf)
- IGEC (2013a). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Acedido dezembro, 8, 2013, em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf
- IGEC (2013b). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas 2013-2014*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Acedido dezembro, 15, 2013, em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_\(1\)_Quadro_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_(1)_Quadro_Referencia.pdf)
- JNE (2013). *Avaliação externa da aprendizagem. Provas Finais de Ciclo/ Exames Nacionais/ Provas de Aferição. Relatório 2012*. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Educação. Acedido agosto, 2, 2014, em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/jurinacionalexames/index.php?s=directorio&pid=21>
- OECD (2013). *PISA 2012 results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Programme for International Student Assessment, OECD. Acedido dezembro, 2013 em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- ProjAVI (2012). *TIMSS 2011. Principais Resultados em Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido janeiro, 12, 2014, em: [http://www.projavi.mec.pt/np4/178/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=TIMSS2011_PrincipaisResultados_Matematic.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/178/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=TIMSS2011_PrincipaisResultados_Matematic.pdf)
- ProjAVI (2013). *PISA 2012. Portugal – Primeiros resultados*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido, janeiro, 14, 2014, em: [http://www.projavi.mec.pt/np4/160/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=34&fileName=PISA_Primeiros_Resultados_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/160/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=34&fileName=PISA_Primeiros_Resultados_PORTUGAL.pdf)

Referências normativas

Lei n.º46/86 de 14 de outubro – Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho Normativo n.º338/93 - Institui os exames nacionais no final do ensino secundário, com funções de certificação e seleção de acesso ao ensino superior.

Decreto-Lei n.º209/2002, de 17 de outubro – Institui os exames nacionais no final do 9.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e de Matemática

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro - Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de janeiro – Regulamenta a implementação dos exames nacionais no final do 9.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e de Matemática

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Segunda alteração à LBSE

Despacho Conjunto n.º370/2006 de 3 de maio - Regulamenta o Grupo de Trabalho para a realização da Avaliação Externa das Escolas

Despacho n.º 15847/2007 de 23 de julho – Regulamenta a monitorização de inquéritos em meio escolar

Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril - Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

Despacho Conjunto n.º4150/2011, de 4 de Março – Cria e define os objetivos do Grupo de Trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o segundo ciclo do Programa de Avaliação Externa de Escola.

Decreto-Lei n.º94/2011, de 3 de agosto – Alarga a avaliação externa das aprendizagens, a Português e a Matemática, ao 2.º ciclo do ensino básico, com a realização de provas finais no 6.º ano de escolaridade

Despacho Normativo n.º14/2011, de 18 de novembro – Regulamenta a implementação das provas finais de Português e de Matemática, no final do 6.º e 9.º ano de escolaridade

Decreto-Lei n.º125/2011, de 29 de dezembro – Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho – Institui a avaliação externa das aprendizagens a Português e Matemática, no 1.º ciclo do ensino básico, através da realização de provas finais no 4.º ano de escolaridade.

Decreto-Lei n.º102/2013 de 25 de julho - Cria o IAVE, I.P., como instituto público de regime especial, sucedendo ao GAVE

ANEXO I
Questionário

QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado, na Universidade do Minho, e tem como objetivo estudar o **Impacto e Efeitos da Avaliação Externa no sentir e no agir dos Professores de Matemática do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico**.¹⁰

A realização deste inquérito foi autorizada pelos Serviços de Projetos Educativos da Direção-Geral da Educação, que aprovou este questionário, cujo registo tem o n.º 0441500001.

As suas respostas são **anónimas** e **confidenciais** e os dados recolhidos serão apenas utilizados para esta investigação.

Obrigada pela colaboração.

A investigadora

Maria Micaela Marques

(micaela.marques@sapo.pt)

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Por favor, assinale com uma **cruz (X)** a situação que se lhe aplica, ou escreva, se for esse o caso.

1. Sexo

(☐) Feminino

(☐) Masculino

2. Idade

(☐) Menos de 30 anos

(☐) De 30 a 40 anos

(☐) De 41 a 50 anos

(☐) Mais de 50 anos

3. Habilitações Académicas

(☐) Bacharelato

(☐) Mestrado

(☐) Licenciatura

(☐) Doutoramento

(☐) Pós-graduação

(☐) Outra/Qual? _____

4. Grupo disciplinar a que pertence

(☐) 230

(☐) 500

¹⁰ Este trabalho integra-se no projeto da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) PTDC/CPE-CED/116674/2010 sobre o Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior.

5. Situação profissional

- (___) Quadro de Escola/Agrupamento (___) Contratado
(___) Quadro de Zona Pedagógica (___) Outra/ Qual? _____

6. Tempo de serviço docente

- (___) De 0 a 6 anos (___) De 19 a 24 anos
(___) De 7 a 12 anos (___) De 25 a 30 anos
(___) De 13 a 18 anos (___) Mais de 30 anos

II – DADOS DE OPINIÃO

A seguir, encontrará uma série de enunciados sobre os quais lhe pedimos que manifeste a sua opinião, colocando um **círculo** à volta do número que escolher, de acordo com a **escala de Likert**:

1. **Discordo totalmente**
2. **Discordo**
3. **Sem opinião**
4. **Concordo**
5. **Concordo totalmente**

Parte A - Perspetivas sobre a Avaliação Externa de Escolas (AEE), implementada sob a responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação e Ciência

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. A AEE (Avaliação Externa de Escolas) tem vindo a promover a qualidade das aprendizagens dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. A AEE tem contribuído para a existência da articulação curricular entre os diferentes departamentos curriculares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. A AEE tem favorecido a adequação do ensino aos ritmos de aprendizagem dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. A AEE tem contribuído para a valorização do desenvolvimento profissional docente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. A AEE tem contribuído para a definição de um padrão de desenvolvimento profissional docente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. A AEE tem favorecido a adequação das respostas educativas aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

7. A AEE tem contribuído para a existência da articulação curricular entre as diversas áreas disciplinares que compõem o meu departamento curricular.	1	2	3	4	5
8. A AEE tem contribuído para a evolução positiva dos resultados acadêmicos internos, na minha escola.	1	2	3	4	5
9. A AEE tem contribuído para a evolução positiva dos resultados acadêmicos externos, na minha escola.	1	2	3	4	5
10. A AEE tem contribuído para a existência da articulação curricular entre professores do 2.º ciclo e professores do 3.º ciclo.	1	2	3	4	5
11. A AEE tem promovido práticas de ensino caracterizadas por uma maior exigência ao nível do domínio de conhecimentos, por parte dos alunos.	1	2	3	4	5
12. A AEE tem contribuído para a existência de uma relação direta entre desenvolvimento profissional docente e melhoria dos resultados dos alunos.	1	2	3	4	5
13. A AEE tem contribuído para a regulação da educação, fornecendo informação relevante aos responsáveis pelas políticas educativas.	1	2	3	4	5
14. A AEE tem promovido o desenvolvimento de ações, na sala de aula, que incentivam os alunos à melhoria do seu desempenho escolar.	1	2	3	4	5
15. A AEE tem promovido o trabalho colaborativo entre os docentes.	1	2	3	4	5
16. A AEE tem contribuído para a regulação da educação, fornecendo informação relevante aos responsáveis pela administração escolar.	1	2	3	4	5
17. O modelo de AEE favorece a realização de atividades de desenvolvimento profissional docente nas escolas.	1	2	3	4	5
18. A AEE tem favorecido práticas de avaliação centradas nos testes.	1	2	3	4	5
19. A AEE tem contribuído para a valorização da avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa.	1	2	3	4	5
20. A AEE tem contribuído para o aumento da preocupação dos professores com os resultados escolares.	1	2	3	4	5
21. A AEE tem contribuído para a valorização dos <i>rankings</i> de escolas a nível nacional.	1	2	3	4	5
22. O modelo de AEE contribui para que os docentes valorizem o seu desenvolvimento profissional.	1	2	3	4	5
23. A AEE tem contribuído para a implementação de ações de melhoria, na minha escola, decorrentes da análise de resultados de autoavaliação.	1	2	3	4	5
24. A AEE tem contribuído para a promoção da articulação entre as atividades de ensino e de avaliação.	1	2	3	4	5

25. A AEE tem contribuído para a utilização de recursos diversificados na lecionação das aulas.	1	2	3	4	5
26. A AEE tem contribuído para o desenvolvimento de atividades que promovem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.	1	2	3	4	5
27. A AEE tem conduzido à promoção de iniciativas, por parte da escola, que contribuem para o desenvolvimento da comunidade envolvente.	1	2	3	4	5
28. A AEE tem contribuído para a utilização de metodologias ativas/experimentais no ensino e nas aprendizagens.	1	2	3	4	5
29. A AEE tem contribuído para a planificação de atividades que promovam a contextualização do currículo em termos de abertura ao meio.	1	2	3	4	5
30. A AEE tem promovido o cumprimento de regras por parte dos alunos.	1	2	3	4	5

Parte B - Perspetivas sobre a avaliação das aprendizagens em matemática, nomeadamente através das Provas Finais de Ciclo (PFC)

31. A realização das PFC (Provas Finais de Ciclo ¹¹) de matemática tem contribuído para a articulação curricular entre os docentes de matemática do 2.º ciclo e os docentes de matemática do 3.º ciclo do ensino básico.	1	2	3	4	5
32. Costumo ter como referência, nas minhas práticas letivas, os conteúdos avaliados nos testes internacionais (por exemplo, PISA e TIMSS).	1	2	3	4	5
33. Os resultados obtidos pelos meus alunos, nas PFC, têm contribuído para o questionamento sobre as minhas práticas.	1	2	3	4	5
34. Os resultados obtidos pelos meus alunos, nas PFC, têm contribuído para delinear estratégias de melhoria, nas minhas práticas de ensino, nos anos letivos seguintes.	1	2	3	4	5
35. Como docente de matemática, costumo centrar a minha atividade letiva nos conteúdos mais focados nas PFC.	1	2	3	4	5
36. A realização das PFC de matemática tem provocado mudanças nas práticas de decisão curricular dos professores, nomeadamente na atribuição de mais importância aos conteúdos na planificação das aulas.	1	2	3	4	5
37. As PFC projetam um padrão de conhecimentos escolares que os alunos devem adquirir ao longo do ciclo.	1	2	3	4	5

¹¹ A Designação “Prova Final de Ciclo” substituiu a designação “Exame Nacional” no ensino básico, em 2012.

38. No final de cada ciclo do ensino básico, os alunos devem realizar provas nacionais na disciplina de matemática.	1	2	3	4	5
39. A realização das PFC de matemática tem contribuído para o cumprimento do programa de matemática.	1	2	3	4	5
40. A realização das PFC de matemática tem contribuído para que a minha prática de ensino se pautar por uma maior exigência na aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.	1	2	3	4	5
41. A existência das PFC tem contribuído para a minha procura de ações de formação contínua.	1	2	3	4	5
42. A existência das PFC tem contribuído para o aumento da minha preocupação com os resultados escolares na disciplina de matemática.	1	2	3	4	5
43. Os resultados dos testes sumativos na disciplina de matemática devem ser a componente com maior influência na avaliação dos alunos.	1	2	3	4	5
44. A avaliação centrada nos testes contribui para a objetividade da avaliação na disciplina de matemática.	1	2	3	4	5
45. A realização das PFC de matemática tem contribuído para o desenvolvimento de um trabalho em parceria entre docentes de matemática do mesmo grupo	1	2	3	4	5
46. A realização das PFC de matemática tem contribuído para que a minha prática de ensino se pautar por um maior rigor científico.	1	2	3	4	5
47. A existência das PFC tem contribuído para a minha participação em seminários/ congressos.	1	2	3	4	5
48. Considero que a principal finalidade da avaliação das aprendizagens é classificar os alunos.	1	2	3	4	5
49. A realização das PFC de matemática tem contribuído para um aumento de efeitos negativos nos alunos, tais como desmotivação e/ou stress.	1	2	3	4	5
50. Os resultados a matemática nas provas nacionais refletem a aprendizagem real dos alunos.	1	2	3	4	5
51. Costumo analisar, em reunião de grupo disciplinar, os resultados da avaliação dos meus alunos.	1	2	3	4	5
52. A realização das PFC tem promovido a minha melhoria como professor ao nível das metodologias de ensino.	1	2	3	4	5
53. A realização das PFC de matemática tem originado efeitos negativos nos professores de matemática, tais como desmotivação e/ou stress.	1	2	3	4	5
54. Os resultados dos alunos, a matemática, são discutidos no departamento.	1	2	3	4	5

55. A existência de PFC tem contribuído para o aumento de iniciativas de apoio pedagógico aos alunos (assessorias, acompanhamento individualizado, aulas de apoio pedagógico acrescido).	1	2	3	4	5
56. A realização das PFC na disciplina de matemática contribui para a melhoria do sucesso educativo em geral.	1	2	3	4	5
57. A realização das PFC tem contribuído para que haja maior rigor na elaboração dos testes.	1	2	3	4	5
58. A realização das PFC de matemática promove a valorização da disciplina na comunidade educativa.	1	2	3	4	5
59. Procuro adotar critérios de classificação/correção semelhantes aos determinados pelo IAVE, para as PFC.	1	2	3	4	5
60. A existência de PFC tem proporcionado a melhoria do meu desempenho profissional.	1	2	3	4	5
61. Os professores de matemática ensinam, cada vez mais, com os olhos postos nas PFC.	1	2	3	4	5
62. Os alunos investem mais no estudo da matemática devido à realização das PFC.	1	2	3	4	5
63. Os professores são o fator com maior influência no desempenho dos alunos.	1	2	3	4	5
64. Costumo proporcionar, aos meus alunos, aulas extra de preparação para as PFC.	1	2	3	4	5
65. A existência de PFC a matemática provoca em mim o medo de falhar como profissional.	1	2	3	4	5
66. A realização das PFC promove uma avaliação dos alunos centrada nos testes.	1	2	3	4	5
67. Converso com os alunos sobre os resultados por eles obtidos nos testes, ao longo do ano.	1	2	3	4	5
68. Sinto-me responsável pelos resultados que os meus alunos obtêm na PFC.	1	2	3	4	5
69. Sinto que existe uma pressão externa para ensinar de acordo com as exigências das PFC.	1	2	3	4	5
70. A realização das PFC de matemática tem contribuído para a melhoria da minha relação pedagógica com os alunos.	1	2	3	4	5
71. A existência das PFC contribui para a desvalorização da avaliação formativa;	1	2	3	4	5

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II

Autorização da Direção-Geral de Educação para a realização de inquérito em meio escolar

Data: Seg, 21 Abr 2014 [17:38:21]

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

Para: micala.marques@sapo.pt

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0441500001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0441500001, com a designação *Impacto e efeitos da avaliação externa no sentir e no agir dos professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*, registado em 14-04-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Maria Micaela Ferreira Marques

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização dos distritos de Braga, Viana do Castelo, Porto e Vila Real. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

c) Informa-se ainda que, de acordo com a natureza jurídica da Direção-Geral da Educação (DGE), publicada pelo Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro, conjugada com o enquadramento legal específico dos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudo de investigação em meio escolar (Despacho N.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho), a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos/questionários ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.